Expérimentations numériques pour un urbanisme participatif : une approche par la médiation et la co-production de la ville avec les jeunes

Marie-Anaïs Le Breton

▶ **To cite this version:**

Marie-Anaïs Le Breton. Expérimentations numériques pour un urbanisme participatif : une approche par la médiation et la co-production de la ville avec les jeunes. Géographie. Université Rennes 2, 2022. Français. NNT : 2022REN20026 . tel-03851148

HAL Id: tel-03851148

https://theses.hal.science/tel-03851148v1

Submitted on 14 Nov 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DOCTORAT SOCIETES BRETAGNE TEMPS LOIRE TERRITOIRES

UNIVERSITÉ RENNES 2

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 604
Sociétés, Temps, Territoires
Spécialité : « *Aménagement de l'Espace et Urbanisme* »

Par
Marie-Anaïs LE BRETON

Expérimentations numériques pour un urbanisme participatif

Une approche par la médiation et la co-production de la ville avec les jeunes

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 12 juillet 2022
Unité de recherche : ESO-Rennes – Espaces et Sociétés (UMR CNRS 6590)

Rapporteurs avant soutenance :

Marie-Hélène BACQUÉ, Professeure des Universités, Université Paris Nanterre

Denis MARTOUZET, Professeur des Universités, Université de Tours

Composition du Jury :

Hélène BAILLEUL, Maîtresse de conférences, Université Rennes 2 (directrice)

Marc DUMONT, Professeur des Universités, Université de Lille (co-directeur)

Carine HENRIOT, Maîtresse de conférences, Université de technologie de Compiègne

Patricia LONCLE, Professeure des universités, École des Hautes Études en Santé Publique

Hovig TER MINASSIAN, Maître de conférences, Université de Tours

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 604
Sociétés, Temps, Territoires
Spécialité : « *Aménagement de l'Espace et Urbanisme »*

Par
Marie-Anaïs LE BRETON

Expérimentations numériques pour un urbanisme participatif
Une approche par la médiation et la co-production de la ville avec les jeunes

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 12 juillet 2022
Unité de recherche : ESO-Rennes – Espaces et Sociétés (UMR CNRS 6590)

Rapporteurs avant soutenance :

Marie-Hélène BACQUÉ, Professeure des Universités, Université Paris Nanterre
Denis MARTOUZET, Professeur des Universités, Université de Tours

Composition du Jury :

Hélène BAILLEUL, Maîtresse de conférences, Université Rennes 2 (directrice)
Marc DUMONT, Professeur des Universités, Université de Lille (co-directeur)
Carine HENRIOT, Maîtresse de conférences, Université de technologie de Compiègne
Patricia LONCLE, Professeure des universités, École des Hautes Études en Santé Publique
Hovig TER MINASSIAN, Maître de conférences, Université de Tours

Résumé

La recherche part du constat d'un accroissement des usages numériques dans le champ de l'urbanisme participatif. De la gestion urbaine (smart city, smart grid, big data) à la conception urbaine (BIM, maquette 3D), jusque dans leur gouvernance (médiations, e-démocratie), les métropoles européennes expérimentent, par le numérique, de nouvelles formes d'ingénierie de projet, de pilotage de la ville et de processus décisionnels. Ces usages s'appuient sur un imaginaire de pratiques collaboratives et décentralisées, qui permettraient de repositionner, voire de délocaliser, l'espace de la décision. Le recours à la médiation numérique est ainsi posé comme une solution à la faible participation habitante en dehors des réseaux identifiés et actifs. Modulables, parfois ludiques, ces innovations sont employées pour faire participer les publics les plus éloignés de la décision, et visent tout particulièrement les jeunes. Ce paradigme alimente un argumentaire en faveur de la ludification et de la numérisation des dispositifs participatifs. Il s'agit de rendre plus accessibles et ouverts les processus de fabrique de la ville, en utilisant des interfaces numériques ou toute autre technologie comme médiateur entre un public – les jeunes – et un projet urbain.

Le renouvellement de l'urbanisme participatif par les expérimentations de médiation urbaine numérique instrumentées nous encourage à explorer la manière dont les publics s'en saisissent pour la réalisation d'un projet urbain. Dans cette thèse, les dimensions expérimentales et participatives de la fabrique de la ville sont envisagées dans leur capacité à transformer l'action publique, les univers professionnels et les formes d'exercice de la citoyenneté.

Dans le contexte d'une double injonction à participer et à co-produire la ville adressée aux habitants, nous interrogeons l'intégration de la jeunesse dans le champ de l'urbanisme participatif comme le signe d'une recomposition de la notion de participation et de sa mise en œuvre sur le territoire. Nous questionnons, dans le même temps, l'effet de la généralisation des expérimentations numériques dans ce processus.

Nous formulons quatre hypothèses : la première, celle d'une instrumentation, nous permet d'analyser le projet comme instrument de gouvernance, et de questionner sa capacité à encourager l'inclusion et l'engagement des publics jeunes dans la fabrique de la ville. La seconde est celle d'un renouvellement des esthétiques de la participation. Nous supposons que la multiplication des expérimentations numériques, construites en faveur d'une participation des jeunes, serait le signe d'une esthétisation croissante des démarches participatives. Notre troisième hypothèse est celle d'une restructuration organisationnelle des administrations, dans le sens d'un management ouvert du territoire. Nous supposons que l'implication des publics jeunes dans les processus décisionnels ne mettrait pas seulement en évidence une réforme de l'action publique, mais qu'elle y participerait plus encore. Enfin, nous supposons que l'analyse de la participation des jeunes mettrait au jour le caractère relativement générique des situations de co-production urbaine. Cette quatrième et dernière hypothèse propose de prolonger les réflexions sur la standardisation des dispositifs participatifs.

Ces hypothèses nous ont conduit à renouveler les méthodes d'analyse de la participation, en mobilisant une approche par la médiation et la co-production de la ville avec les jeunes. La jeunesse est, dans cette recherche, le prisme employé pour identifier les référentiels qui sous-tendent l'action publique en faveur d'une démocratie participative dans le cadre du projet urbain. Nous nous appuyons sur une définition large de la participation et de l'engagement, afin d'intégrer à l'analyse des formes de mobilisation et d'implication non institutionnelles.

Le travail de terrain, fondé à la fois sur la conduite d'expérimentations et deux enquêtes par entretien, a permis d'étudier concrètement comment les jeunes s'engagent en situation participative, mettant en évidence que leur implication en situation de co-production doit être

étudiée à l'interface de plusieurs champs, en mobilisant des approches conceptuelles et disciplinaires complémentaires.

Finalement, cette thèse invite à renouveler et multiplier les approches de la participation par la médiation, en ce qu'elles permettent de mettre au jour la complexification et la pluralisation des formes d'engagement dans un triple mouvement d'esthétisation, de généralisation des expérimentations, et d'instrumentation qui traverse l'ensemble des territoires.

Remerciements

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à mes co-directeurs de thèse, pour leur confiance et leur accompagnement toujours bienveillant. À Hélène Bailleul, qui m'encadre depuis le mémoire de master 2, je souhaite lui exprimer ma profonde gratitude pour son soutien, mais aussi sa grande disponibilité et sa sincérité, fondamentales au développement de cette thèse comme à ma formation de chercheure. Je remercie également chaleureusement Marc Dumont, qui a accepté de co-diriger cette thèse.
Vos précieux conseils et enseignements ont participé à faire de cette recherche doctorale un véritable espace d'expression et d'engagement.

Je tiens à remercier Marie-Hélène Bacqué et Denis Martouzet qui m'ont fait l'honneur d'être rapporteurs de cette thèse. Je remercie également Carine Henriot, Patricia Loncle et Hovig Ter Minassian, qui ont accepté de participer au jury de cette thèse, d'accorder à ce travail du temps et qui, par leurs commentaires, contribueront à améliorer ce travail et enrichir ma réflexion.

Je tiens également à exprimer ma gratitude envers l'ensemble des membres et collègues du laboratoire Espaces et Sociétés, et du site rennais en particulier, pour m'avoir offert la possibilité de conduire mes recherches dans un environnement serein, et plus encore pour leur écoute et leur bienveillance. J'adresse une pensée particulière à Yvon Le Caro, qui m'a permis d'intégrer le master Dysater, mais aussi à Solène Gaudin, pour son encadrement en master 1, à Sandrine Depeau, pour sa confiance lors des enquêtes Mobikids, et à toutes celles et ceux qui, bien souvent sans le savoir, m'ont offert la chance de découvrir les richesses de la recherche et des collaborations au sein d'une unité de recherche.
Je tiens également à exprimer ma reconnaissance auprès du département de Géographie de l'Université Rennes 2, où j'ai effectué mes premières heures d'enseignement comme monitrice pendant deux années.

De nombreuses équipes de travail, formelles et informelles, m'ont aidée à progresser et m'ancrer dans le champ de la recherche-action en urbanisme. Je remercie d'abord la Maison des Sciences Humaines de Bretagne, ainsi que Ronan Chérel, qui m'a ouvert les portes du collège Rosa Parks et transmis sa passion de l'enseignement. Je remercie également les collégien.ne.s et étudiant.e.s qui m'ont attribué leur confiance et fait de l'expérience de terrain une aventure humaine (et) enrichissante. Je remercie également toute l'équipe du Cadran, en particulier Jaouen et Max, de m'avoir fait découvrir l'engagement en proximité. Je souhaite sincèrement que nous nous retrouvions pour de futurs projets. Je suis également reconnaissante envers l'ensemble des membres du programme SMARTRENNES, pour m'avoir éclairé sur la richesse de l'interdisciplinarité. Je pense enfin aux ateliers et séminaires regroupant les doctorant.e.s de l'unité. J'ai une pensée toute particulière pour mes camarades doctorant.e.s, notamment Nina et Denali, partenaires de mandat, qui ont été des soutiens importants pendant la période de crise sanitaire.

Je remercie enfin chacune des personnes qui a accepté de prendre le temps de me recevoir et d'échanger, en présence ou à distance, tout au long de cette recherche, sans qui ce travail de recherche n'aurait pu réellement aboutir. Un grand merci aux collégien.ne.s de l'établissement Rosa Parks, d'avoir accueilli l'expérimentation avec bienveillance et enthousiasme. Je garde précieusement, et non sans une certaine émotion, le souvenir de nos partages d'expérience.

J'ai une pensée particulière pour ma famille, pour leur affection et leur soutien indéfectible tout au long de ces années d'étude. Lucie, ton sourire et tes encouragements sont mon moteur, et ta fierté la plus belle des récompenses.

Merci enfin à Loïck, mon partenaire, mon binôme. Ton écoute et ta présence ont été cruciales tout au long de ce parcours, et ont fait de l'écriture de cette thèse un moment apaisé.

Préambule

Cette thèse a été réalisée grâce à une bourse régionale (ARED) au sein de l'Unité Mixte de Recherche « Espaces et Sociétés » (UMR 6590), à Rennes.

Notes au lecteur

(1).

Les extraits d'entretien que nous mobilisons pour l'analyse n'ont pas été reformulés, et sont signalés de la manière suivante dans le texte :

> *« Ce dispositif émane d'une volonté des maisons de l'emploi, […] [qui] ont décidé de mener une enquête sur la jeunesse, savoir un peu les besoins et les requêtes de la jeunesse en 2013. » (C., PIA « Les jeunes s'en mêlent », Maison de l'Emploi du Bocage Bressuirais)*

(2).

Les références dans le texte sont proposées sous la forme suivante : **[chap.X.]**. Lorsqu'il s'agit de références à des propos antérieurs, nous les signalons par le format : **[X.]**.

(3).

Les extraits de travaux sur lesquels nous nous appuyons sont signalés par des guillemets et une police en italique. Le ou les auteurs sont mentionnés comme suit : (Auteur, année de publication, :numéro de page). Exemple :

> La notion de démocratie participative recouvre un vocable qui « *apparait pour la première fois dans le monde anglo-saxon dans les années 1960* » (Blondiaux, 2007, :120).

Les sources, classées par ordre alphabétique, sont disponibles dans la section « bibliographie » en fin de document.

(4).

Lorsque nous nous appuyons sur des ressources électroniques ou des informations extraites de documents numériques (une page web, par exemple), un accès à la source est proposé en note de bas de page de la manière suivante :

[1] Disponible en ligne [URL : https://www.nxtbook.com/newpress/Ville-Rennes/Rapport-annuel-2011/index.php?startid=18#/p/18 - page consultée le 14 septembre 2021]

Certaines ressources ont été consultées en début de thèse, et nous ne pouvons garantir qu'elles soient toujours accessibles au lecteur. C'est pourquoi nous spécifions la date de dernière consultation de chacune des sources numériques.

(5).

Cette thèse est rédigée à la première personne du pluriel. Sauf mention contraire, il s'agit d'un « nous » à la fois féminisé et singulier. Dans le cadre des expérimentations conduites pour cette thèse, le « *nous* » est employé pour témoigner et rendre compte du travail collectif qui a été produit avec une pluralité d'acteurs. Les résultats de recherche sont toutefois assumés de manière personnelle, et individuelle.

SOMMAIRE

Résumé **1**

Remerciements **5**

Préambule **7**

Notes au lecteur **9**

SOMMAIRE **11**

INTRODUCTION. Construction d'un objet et d'un parcours de recherche **15**

Problématisation de la recherche 17
Objectifs théoriques de la recherche 19
Devenir chercheur, entre recherche et action 20
Structure de la thèse 23

PARTIE I. La participation à la fabrique de la ville : rhétoriques et registres d'action **27**

Chapitre 1. L'ouverture des processus de fabrique de la ville : enjeux de définition de la participation **29**

1.1. Situer l'émergence de la question participative : mise en récit de la revendication d'une implication citoyenne à la constitution d'un objet de recherche en SHS 30
1.2. L'urbanisme participatif : un panorama des formes classiques de mobilisation au prisme des temps du projet 41
1.3. De l'exploration à l'expérience de la participation : ancrage d'un modèle d'action au sein des administrations publiques 46

Synthèse du chapitre 1 ..... **53**

Chapitre 2. Un contexte de fabrique en faveur d'une innovation ouverte ? - ou « l'âge du faire » (Lallement, 2015) et des communs **55**

2.1. Dispositifs participatifs et modernisation de l'action publique : l'inclusion, un principe d'action performatif ? 56
2.2. Participer : un acte citoyen ? Vers la définition d'une citoyenneté élargie 61
2.3. La participation des jeunes comme idéal démocratique : une minorité à intégrer ou des citoyens ordinaires ? 66

Synthèse du chapitre 2 ..... **77**

Chapitre 3. Expérimentations numériques en contexte de production urbaine : innovation participative ou utopie productive ? **79**

3.1. Le registre de l'innovation, moteur des transformations de l'action urbanistique ? 80
3.2. Explorations numériques et expérimentations, un registre d'action privilégié pour la participation ? 84
3.3. Un renouvellement des esthétiques de la culture participative ? 88

Synthèse du chapitre 3 ..... **93**

Conclusion intermédiaire : De la nécessité d'actualiser les lectures sur la participation **95**

PARTIE II. Une ville intelligente et citoyenne, l'ambition de Rennes (étude de cas) **99**

Chapitre 4. De l'enjeu communicationnel à l'impératif participatif : enjeux politiques, informationnels et organisationnels de la formalisation d'une culture participative locale **101**

LE BRETON, Marie-Anaïs. Expérimentations numériques pour un urbanisme participatif : une approche par la médiation et la co-production de la ville avec les jeunes - 2022

4.1. La participation à Rennes, entre information de proximité et communication politique 102
4.2. Organiser la participation sur le territoire : enjeux politiques et (re)structuration organisationnelle 107
4.3. Espaces et temporalités de la participation à Rennes 111

Synthèse du chapitre 4 119

Chapitre 5. Une fabrique de la ville des intelligences ? Enjeux et effets de la traduction locale d'un concept mondial 121

5.1. L'avènement de la ville intelligente 122
5.2. Rennes, du *technopôle* à la *métropole intelligente* 126
5.3. Rennes, ville intelligente et ville des intelligences ? 129

Synthèse du chapitre 5 137

Chapitre 6. La participation citoyenne, entre rapport à la ville et rapport à la cité 139

6.1. Culture participative locale et médiation numérique : une enquête *sur* et *à* Rennes 139
6.2. Les mots de la participation : lexique territorialisé d'un registre performatif 142
6.3. La participation des jeunes à Rennes : entre délégation, expérimentation et médiation 154
6.4. Enjeux et effets de l'institutionnalisation d'une culture participative au sein d'une structure publique 158
6.5. Formats classiques de la participation et innovations numériques : entre opposition et complémentarité 165

Synthèse du chapitre 6 181

Conclusion intermédiaire : D'une problématisation politique de la ville intelligente à l'esthétisation des démarches participatives 183

PARTIE III. Mise en œuvre et (co-)conception : enjeux méthodologiques d'une recherche sur la fabrique de la ville 185

Chapitre 7. Construire le cadre opératoire de la recherche 187

7.1. Établir – Construire le cadre méthodologique de la recherche 187
7.2. Expérimenter – Concevoir et animer deux situations participatives 192
7.3. Confronter – Enquête sur la participation et l'engagement des publics jeunes 201

Synthèse du chapitre 7 205

Chapitre 8. Observer et animer, ou la place du chercheur sur et face à son terrain 207

8.1. Expérimentations et ratés : résultats attendus, matériaux obtenus 207
8.2. Devenir chercheur, entre pratiques et réflexivité 212

Synthèse du chapitre 8. 217

Chapitre 9. Analyser les données de la recherche 219

9.1. Corpus des matériaux mobilisés pour l'analyse 219
9.2. Grille d'analyse 219

Conclusion intermédiaire : Limites et apports de l'expérimentation comme cadre et objet de recherche 223

PARTIE IV. De la participation des jeunes par projet au projet de participation des jeunes 225

Chapitre 10. *Initier le projet* : rassembler et diagnostiquer 227

10.1. Établir un diagnostic partagé en situation expérimentale 228
10.2. Recueillir la parole des jeunes : entre droit à être entendu et devoir de s'exprimer 266

Synthèse du chapitre 10. 275

Chapitre 11. *Faire projet* : se projeter collectivement et co-concevoir 277

11.1. Co-concevoir des propositions d'aménagement en situation expérimentale..... 278
11.2. *Pourquoi* et *comment* faire projet du point de vue des professionnels ? 302
11.3. Valoriser l'engagement – Une inévitable institutionnalisation de la participation ?..... 325

Synthèse du chapitre 11. 333

Conclusion intermédiaire : La participation des jeunes : entre médiations, engagements, et éducation à la citoyenneté 335

CONCLUSION GÉNÉRALE. L'urbanisme participatif entre médiation, instrumentation et esthétisation de la participation 339

Bibliographie 351

Annexes 388

Glossaire 393

Table des tableaux 395

Table des figures 397

Table des illustrations 399

Table des matières 401

INTRODUCTION.

Construction d'un objet et d'un parcours de recherche

L'urbanisme et l'aménagement, comme pratiques professionnelles et comme sciences, sont confrontées à des transformations majeures impliquées par la généralisation du numérique sous toutes ses formes, autant dans la gestion urbaine (smart city, smart grid, big data), la conception urbaine (BIM, maquette 3D) que dans la gouvernance urbaine (médiations, e-démocratie). Ces enjeux remodèlent profondément l'ingénierie de projet ainsi que les formes de pilotage et de décision dans le cadre des métropoles contemporaines.

Si le champ de l'urbanisme participatif a déjà investi ces questionnements, un angle mort demeure la question de l'implication des publics jeunes dans les processus complexes de fabrique de la ville, ses formes, ses freins, obstacles ou accélérateurs.

L'implication du public – au sens d'une participation habitante – en matière de planification spatiale et d'urbanisme est une préoccupation publique constante, qui remonte au moins aux années 1960 (Bacqué et Gauthier, 2011). Elle émerge dans un contexte de remise en question du savoir des experts, et occasionne une nouvelle forme de planification qui vise à mieux intégrer les minorités : *l'advocacy planning* (Davidoff, 1965) aux États-Unis, ou les mouvements d'urbanisme populaire en France (Hatzfeld, 1986). Elle prend la forme d'un processus interactif, dans lequel la participation des habitants occupe une place centrale, et vise la co-production des espaces en projet. Le renouvellement des pratiques professionnelles (Gauthier, Gariépy et Trépanier, 2008), le développement d'une approche réflexive (Schön, 1983) et la critique postmoderne de la planification (Hamel, 1986) encouragent la mise en œuvre progressive d'un certain spontanéisme de la participation (Gaudin, 2010). Les expériences se multiplient dans les territoires, à des échelles variées (rue, quartier, ville) et en des temps du projet différents (diagnostic partagé, co-conception, usages partagés, cogestion). L'aménagement du territoire comme processus collaboratif entre les acteurs du projet (Martouzet, 2018), professionnels ou non (associations, habitants – individuels ou en collectif), deviendrait même une finalité en soi (Arab, 2004). La démocratie participative, posée comme cadre de valorisation de l'expertise habitante et de l'engagement citoyen, se voit ainsi mise à l'agenda des collectivités sous la forme d'une ambition politique.

Cet « *idéal participatif* » (Blondiaux, 2007, :123) est d'autant plus valorisé – voire exigé socialement (Jadin, 2007) – lorsqu'il vise des publics jeunes. Les discours sur la nécessité de les impliquer dans des dispositifs de participation et de concertation traduisent cet idéal en un impératif : celui de les *réengager*. Aucun texte ne vient pour autant – à la différence du citoyen (adulte) dans les années 1990-2000 – imposer la mise en place de solutions concrètes pour une participation effective de la jeunesse (dans la définition des politiques publiques ou dans l'aménagement du territoire). L'action participative semble se limiter au moyen de reprendre contact avec les jeunes citoyens, en les consultant pour la construction des politiques publiques « qui les concernent » à l'échelle locale, sur leur territoire, aux côtés du politique. Elle est aussi généralement envisagée comme un moyen de les accompagner « *dans leur conquête des attributs de l'âge adulte* » (Hbila, 2012, :331). L'individu de moins de 18 ans se voit ainsi réserver des temps d'animation, d'apprentissage et d'expérimentation – mais pas de réelle place dans l'espace public politique, tant qu'il ne profite pas du droit de vote. Certaines instances qui leur sont spécifiquement dédiées, telles que les conseils de la jeunesse, dessinent les contours d'un cadre participatif, relativement limité, à la vie publique (Becquet, 2002). Les jeunes y sont davantage des

objets de politiques publiques que des acteurs à part entière de l'action publique locale (Chiron, 2016). La participation des jeunes, et plus spécifiquement à la fabrique de la ville ou à la fabrique urbaine, pose donc la question d'une redéfinition de la citoyenneté qui ne relève plus uniquement du vote, mais valorise plutôt le faire et l'agir. V. Becquet (2006) et P. Loncle (2010) montrent d'ailleurs qu'en dehors des processus électoraux, l'engagement des jeunes n'est pas à proprement parler en perte de vitesse. On note en revanche un éloignement – voire une méconnaissance – des modes d'expression et d'engagement entre les différentes générations, ainsi qu'entre les attentes et les préoccupations des jeunes et les institutions en charge de les représenter (Chiron, 2016). Cet éloignement vis-à-vis des institutions entraine de fait un éloignement vis-à-vis des dispositifs de participation (Carrel, 2007) et nécessite, pour les administrations, d'expérimenter des formes originales et attractives d'implication et d'engagement.

Dans le même temps, en urbanisme, des expérimentations de médiation numérique se multiplient pour leur capacité à faire émerger de nouvelles interfaces et environnements. Le renouvellement des formes de concertation au moyen des Technologies d'Information et de Communication (TIC) se déploie dans deux directions : le renforcement de l'information (à direction des habitants) et l'approfondissement de leur participation au fonctionnement de la démocratie. L'offre participative des collectivités se trouve enrichie, augmentée, par un outillage numérique, afin de diversifier les publics et les formes de participation. Un nombre croissant de dispositifs numériques sont créés spécifiquement à destination de la participation en contexte de production urbaine (plateformes, applications, maquettes 3D ou immersives, jeux). Le recours à des technologies numériques dans la communication sur le projet urbain contribue « *à renouveler la participation dans ses modalités, mais aussi dans son contenu* » (Bailleul, 2008, :102). Le design des dispositifs informationnels mis en place par les collectivités connait donc des transformations. Du traditionnel plan de l'architecture aux images numériques, puis interactives (c'est le cas des jeux vidéo, par exemple), ce renouvellement permettrait de mieux prendre en compte les attentes des personnes éloignées des espaces de la parole publique, tout en révélant leurs représentations d'un territoire (Dubus et al., 2015). D'une « *forme d'action pratique et communicative* » (traduit d'après Innes, 1998, :52), la planification comme activité interactive de communication (Healey, 1993) serait modifiée par l'irruption des outils numériques dans ce processus.

Les jeunes sont particulièrement ciblés par le déploiement et l'usage de ces dispositifs : considérés comme flexibles et attractifs, ces derniers peuvent comporter une dimension ludique (en particulier dans le cas des jeux vidéo) qui ouvrirait les dispositifs participatifs de fabrique de la ville à un plus large public. Le jeu est alors employé à d'autres fins que la jouabilité en soi : c'est un outil de collaboration et de mobilisation, qui offrirait aux individus des possibilités nouvelles de simulation, en leur permettant de s'immerger et d'interagir avec un espace en projet (Bailleul, 2015). Ce paradigme alimente un argumentaire en faveur de la ludification et de la numérisation des dispositifs de participation à la fabrique de la ville (Henriot et Molines, 2020). Il s'agit alors non seulement de s'assurer de la participation des jeunes aux évènements de la ville, mais aussi de rendre plus accessible la question urbaine en utilisant des interfaces numériques ludiques (Ter Minassian, 2020) ou toute autre technologie numérique comme médiateur entre un public – les jeunes – et un projet urbain.

Cet exemple d'instrumentation du numérique illustre le sujet de notre recherche doctorale. Nous souhaitons poser la question des modalités et des outils (*médiation*) en interrogeant le rapport des jeunes au projet urbain. Il s'agit, en d'autres termes, d'étudier les dispositifs de médiation numérique mis en place pour encourager une participation des jeunes, dans une dimension croisée intégrant leur rapport à la ville et sa fabrique.

En privilégiant, pour la recherche doctorale, le registre de l'engagement civique aux projets urbains à celui de la participation citoyenne, nous abordons la question de la jeunesse et de sa participation à la cité comme « ressource » (Vulbeau, 2001). Cela nous permet de décrire des formes de participation et d'engagement non institutionnelles – les démarches de participation à la politique publique reposant sur des processus d'exclusions significatives (Fraser, 2001) qui participent de l'invisibilisation de certains publics. La jeunesse est, dans cette recherche doctorale,

le prisme employé pour identifier les référentiels qui sous-tendent l'action publique en faveur d'une démocratie participative dans le cadre du projet urbain. En effet, si les dispositifs qui visent spécifiquement la participation de ce public sont rapprochés au symbole d'un idéal démocratique (Koebel, 2001), nous posons que les espaces (dispositifs et instruments) de co-production avec des publics jeunes et de médiation urbaine sont à la fois porteurs et indices des enjeux politiques territoriaux (Loncle, 2008).

Problématisation de la recherche

Prenant pour objet les expérimentations de médiation urbaine numérique instrumentées pour la réalisation d'un projet urbain, cette recherche vise ainsi à questionner la dimension expérimentale et participative de la fabrique de la ville, dans sa capacité à transformer l'action publique, les univers professionnels et les formes d'exercice de la citoyenneté. En termes d'implication des publics, deux niveaux de réflexions au moins sont en jeu : celui de l'urbanisme participatif, dans la production même du projet (aménagement ou gestion d'un site), et celui, plus large, de l'exercice de la citoyenneté à l'échelle de la démocratie urbaine.

Notre travail vise à interroger l'intégration de la jeunesse dans les mécanismes participatifs comme le signe d'une évolution générale de l'organisation de la société, d'une mutation paradigmatique (Vieira, 2015) :

En quoi l'ambition de « faire participer les jeunes » est-elle emblématique d'une recomposition de la notion de participation et de sa mise en œuvre sur le territoire ? Quel est, dans ce processus, l'effet de la généralisation des expérimentations numériques ?

Nous supposons d'abord que la participation des jeunes à la fabrique de la ville comme norme de l'action publique s'est davantage structurée au sein d'une trajectoire relativement ancienne, qui s'est dessinée en parallèle des mouvements sociaux pour une plus grande transparence, inclusion et représentativité dans la décision. Nous posons que la complexification croissante, par la gouvernance urbaine, a ouvert une nouvelle dimension à la participation des publics dans la gestion et la fabrique du territoire. Cette dernière se verrait renforcée, ces dernières années, par les notions d'inclusion et de communs. La participation des publics jeunes en serait un levier privilégié, en ce qu'ils représentent un public à la fois bénéficiaire et acteur des services publics.

La première hypothèse est donc celle d'une instrumentation : nous supposons que le projet est un instrument de gouvernance urbaine qui encouragerait l'inclusion et l'engagement des publics jeunes dans la fabrique de la ville. La recomposition de la notion de participation, et sa mise en œuvre sur le territoire, se caractériserait par un certain pointillisme, une participation par projet.
L'enjeu, pour la recherche-action, est alors de déterminer les voies d'une articulation entre participation par projet(s) et le projet de participation qui désigne l'impératif participatif adressé aux publics jeunes.

Nous supposons ensuite que la participation des publics jeunes est un axe stratégique de mise en œuvre d'une gouvernance inclusive (Bauer, 2015) sur le territoire concomitant à celle de la trajectoire de ville intelligente, et plus particulièrement à la multiplication d'expérimentations numériques pour la participation (Douay, Reys et Robin, 2015). Si l'analyse du projet de ville intelligente d'un espace urbain ne nous semble pas constituer un cadre opérant pour comprendre à lui seul les formes plurielles de la participation des publics jeunes (Greissler, Lacroix et Morisette, 2018), il n'en demeure pas moins un facteur explicatif de l'investissement massif, par les collectivités, dans les technologies numériques pour la participation.

L'hypothèse que nous formulons ici est celle d'un renouvellement des esthétiques de la participation : nous supposons que la multiplication des expérimentations numériques, construites en faveur d'une participation des jeunes, serait le signe d'une esthétisation croissante des démarches participatives. Les publics jeunes étant l'une des cibles privilégiées par ces expérimentations numériques en contexte participatif, l'analyse des discours qui en accompagnent la promotion nécessite aussi d'en explorer la résonnance.
L'enjeu, pour la recherche-action, est alors double : en étudiant la façon dont les jeunes s'approprient ces outils, il s'agit de proposer une offre de service adaptée.

Encadré – Précision lexicale : *l'esthétisation*

Dans la littérature en sciences humaines et sociales, la notion d'esthétisation sert à décrire, de façon critique, des processus de séduction et de manipulation des publics par l'image. Elle est d'abord employée pour analyser la place des affects et du goût dans l'action publique (Blanc et Lolive, 2009). Ces travaux, qui visent à apporter un éclairage sur la prise en charge de l'expérience sensible du territoire dans les politiques publiques et d'aménagement, s'appuient sur la notion d'esthétique comme cadre d'expression du registre émotionnel d'une part, et comme moyen de « *traiter de la peur du décoratif, du superficiel* » (Blanc et Lolive, 2009, :288) d'autre part. Employée au sens de G. Lipovetsky et J. Serroy (2013), l'esthétisation sert à dénoncer des logiques capitalistiques de consommation, y compris dans l'urbanisme où « *la ville est à consommer* » (:326). Les auteurs décrivent différents âges de « *l'esthétisation du monde et de la vie quotidienne* » (:12) dont ils dénoncent le caractère consumériste accéléré par la néolibéralisation de nos sociétés.

Nous tenons ainsi à porter à l'attention du lecteur que dans le cadre de cette recherche, où l'outillage de la participation est examiné au prisme de sa diversification (multiplication des supports, des interfaces, des designs) ce que nous appelons *esthétisation* renvoie à la fois aux caractéristiques de ces outils, et aux façons de faire participer – autrement dit, aux potentiels ouverts par l'expérimentation de nouvelles technologies en contexte de co-production urbaine. Nous n'utilisons pas cette notion au sens critique, mais bien pour caractériser le régime de perception qui émerge dans la médiation urbaine contemporaine, dû à la diversité des moyens et des techniques (interactivité, attractivité) déployés pour encourager la participation des jeunes – indépendamment d'une analyse de la stratégie d'exploitation ou de manipulation de ces publics.

La mise à l'agenda de la question participative semble pouvoir se lire par l'émergence et la structuration, dans les organisations publiques, de services en charge de la participation des habitants. Que ce soit dans le cadre de l'élaboration des politiques publiques (co-décision) ou des projets urbains (co-production), les multiples incitations à la participation, portées à la fois par certains élus sous la forme d'une ambition politique, mais aussi revendiquées comme droit à la ville, occasionnent des transformations dans les pratiques professionnelles des acteurs de l'aménagement du territoire.

Notre troisième hypothèse est donc celle d'une restructuration organisationnelle de l'administration, dans le sens d'un management ouvert du territoire : nous supposons que l'implication des publics jeunes dans les processus décisionnels ne met pas seulement en évidence une réforme de l'action publique, mais qu'elle y participerait plus encore**.**
L'enjeu pour le recherche-action consiste, dans le même temps, à identifier les freins et leviers à ce processus, tout en accompagnant des projets qui ne soient pas uniquement des instruments d'animation de proximité en direction des publics jeunes.

Cette mise à l'agenda est par ailleurs soutenue par le développement progressif, depuis les années 2010, d'une « *véritable commande publique participative* » (Bonaccorsi et Nonjon, 2012, :29) qui contribue à instaurer un marché du conseil en participation (*ibid.*) par l'attribution de fonds à la gestion, l'animation, mais aussi l'évaluation des instances participatives (Nonjon, 2012). En réponse à cette demande, et pour accompagner la mise en œuvre de démarches participatives, de nombreuses entreprises spécialisées se développent et diffusent, auprès de l'ensemble des collectivités du territoire, des outils et méthodes qui se caractérisent par leur reproductibilité et leur forte homogénéité. Pour J. Bonaccorsi et M. Nonjon (2012), ce processus participe de l'homogénéisation et de la standardisation des outils et des pratiques participatives. Or, du côté de l'action publique en direction des jeunes aussi s'observe une standardisation des *modes de faire* au niveau territorial (Labadie et Parisse, 2019). La participation comme

intervention sociale auprès des jeunes s'apparenterait à une éducation à la citoyenneté, qui oscille, généralement, entre normalisation des conduites et valorisation de l'engagement pour le bien commun.

Cette quatrième et dernière hypothèse propose de prolonger ces réflexions sur la standardisation des dispositifs participatifs. Nous supposons que l'analyse de la participation des jeunes mettrait au jour le caractère relativement générique des situations de co-production urbaine. La question qui se pose est donc celle de l'indifférenciation des contextes (métropolitain, périurbain, rural). D'un point de vue analytique, deux trajectoires parallèles se dessineraient : d'un côté, une gouvernance de la participation, que la généralisation des expérimentations numériques ne viendrait que renforcer ; et de l'autre, une forme d'encouragement ou de délégation à la participation, par la libre expérimentation d'engagements pluriels et ponctuels, en dehors des formes institutionnelles.
L'enjeu pour la recherche-action consiste dès lors à identifier et mettre au jour ce qui relève des spécificités locales et ce qui est commun à l'ensemble des territoires[1].

Objectifs théoriques de la recherche

Tout au long de cette recherche, nous mobilisons des courants et des champs pluridisciplinaires, considérant la participation comme un objet mouvant et multiscalaire. Plutôt que de présager ce que la participation *devrait être* ou *devrait faire*, nous suivons, dans cette thèse, l'ambition de rendre compte des formes d'engagement et de résistance qui se manifestent au sein des situations participatives et des dispositifs, qu'ils soient ouverts aux publics jeunes ou les visant spécifiquement. Nous concevons la citoyenneté comme un processus, et non un statut donné *a priori*. Cette posture nous permet de repérer et de mettre en récit des pratiques de participation inédites, au sens de pratiques non identifiées au préalable, ou ne bénéficiant pas d'une publicisation par l'acteur public. Aussi, si dans notre cadre théorique, nous porterons une attention particulière à contextualiser les dispositifs institutionnels de la participation et leurs effets sur les administrations et organisations publiques, nous tâcherons également d'identifier, à partir de nos expériences de terrain, les formes d'engagement – et en particulier des publics jeunes – dans ces instances.

Dès lors, centrée sur les intersections entre situations de fabrique de la ville et formes d'engagement (et d'implication) des habitants – et plus particulièrement des publics jeunes, **la thèse a comme premier enjeu de caractériser et analyser les usages du numérique dans l'urbanisme participatif et dans la participation à la fabrique de la ville.** Au sein du processus de gouvernance multiniveaux (Gaudin, 1998) qui caractérise l'action publique, de nombreux responsables politiques estiment que l'imprégnation de « couches d'intelligences » (Sadin, 2015) numériques contribuerait à harmoniser et accroitre l'efficacité de l'action, tout en renforçant la participation citoyenne et en permettant davantage de mixité entre secteur public et secteur privé (*ibid*.). Les développeurs de technologies numériques profitent de ces systèmes de valeurs mélioratifs, confortant, dans l'action publique territoriale, la traduction d'un référentiel technophile. Le recours aux outils numériques serait non seulement un investissement dans l'innovation, mais aussi une solution pour renouveler et moderniser les dispositifs participatifs déjà ouverts aux habitants (Zaza, 2016). L'imaginaire du numérique comme vecteur, à la fois, d'une meilleure participation, mais aussi comme moteur d'un processus de modernisation de l'action publique, est posé comme le garant d'un nouveau modèle de gouvernance par la co-construction (Zaza, 2016). Les médias numériques, les méthodes de co-création et la démocratisation des environnements technologiques, sont perçus comme étant porteurs de

[1] Il ne s'agit pas d'évoquer une possible neutralisation du facteur spatial dans l'émergence et la conduite des dispositifs participatifs, mais plutôt de prolonger les réflexions sur la standardisation des objets et des méthodes en contexte de participation des publics jeunes à la fabrique urbaine.

nouvelles opportunités de collaboration (Maquil et al. 2018), en ce qu'ils faciliteraient le dialogue entre des acteurs aux champs de compétences différents. Leur usage en contexte de co-production urbaine mérite toutefois d'être davantage exploré, de même que leur capacité à être employés pour produire des communs.

La thèse a aussi pour enjeu d'évaluer leur capacité à accroitre, stimuler, renouveler, le rôle des citoyens, et plus particulièrement des jeunes. La participation des jeunes est une notion qui recouvre des réalités différentes. Pour certains auteurs, elle peut se lire dans la manière dont ils contribuent à des actions collectives ou individuelles (Greissler, 2014) ou donnent de leur temps personnel dans un cadre bénévole (Gaudet, 2012). Pour d'autres, elle renvoie à leur implication dans un processus décisionnel (Fortin-Débart et Girault, 2009). Il apparait dès lors nécessaire de nuancer et préciser les modalités que nous définissons comme participation de la part des jeunes, dans la mesure où elles peuvent prendre différentes formes (volontaire ou subie, visible ou invisible, formelle ou informelle), s'exprimer en des temporalités variées (ponctuelle ou régulière), et dans des cadres plus ou moins définis (familial, amical, scolaire, politique). Aussi aurons-nous recours, au long de notre recherche doctorale, aux notions d'engagement, d'implication et d'éducation à la citoyenneté pour évoquer la participation des jeunes. Ces dernières sont à considérer de façon complémentaire et non graduelle, en ce qu'aucune n'est plus importante ou meilleure que l'autre, et que l'enjeu est bien d'identifier et d'expérimenter des formes de participation des jeunes à la fabrique de la ville et non de les évaluer.

Enfin, cette recherche vise à éclaircir la façon dont un certain nombre de tensions nouvelles travaillent, à travers les usages du numérique, des processus de projet. Ces tensions sont à considérer dans une double trajectoire : celle des multiples injonctions à la numérisation (et leur traduction dans le design des dispositifs de participation), et celle du contexte local (politique et culturel). Produit de ces impératifs, une multitude de dispositifs émergent, visant à élargir et diversifier les publics impliqués dans des démarches de co-production de projets ou aménagements urbains (les budgets participatifs, par exemple). L'idée selon laquelle les outils numériques, en particulier ludiques, constituerait une solution à la faible participation des jeunes, justifierait alors la multiplication d'instruments participatifs outillés par des environnements numériques. C'est d'autant plus nécessaire dans le cas des publics jeunes, pour lesquels il faut instaurer des formules souples où la créativité (Vromen et Collin, 2010) est privilégiée pour faire émerger des projets. Cette entrée par un public nous permet d'enquêter sur la participation à l'urbanisme (conception, gestion et animation du territoire) au prisme de systèmes de valeurs et d'actions qui sont celles de l'éducation à la citoyenneté, de l'implication et de l'engagement. Nous n'envisageons pas ces formes selon un gradient mais plutôt comme trois volets de participation à investir pour la recherche. La principale difficulté qui se pose alors est de faire de la participation des jeunes un objet d'analyse qui ne soit pas dans une perspective évaluative mais bien de le replacer dans une perspective plus générale de questionnements sur le renouvellement des formes participatives de fabrique de la ville.

Devenir chercheur, entre recherche et action

Portant sur un sujet largement consacré – les usages de médias numériques en contexte participatif – l'originalité de la thèse réside dans le croisement de deux méthodes : deux enquêtes par entretien, et la construction et l'animation de deux situations expérimentales. Ce parti pris nous permet d'analyser le vécu de la participation instrumentée, envisageant comment ces médiations numériques s'insèrent plus globalement dans une offre participative de plus en plus foisonnante et de ses impacts sur la citoyenneté locale et son apprentissage (dans le cas des publics jeunes).

Enquête par entretiens #1 – Culture participative locale et médiations (Rennes)

Entre octobre 2019 et janvier 2020, nous avons conduit une première enquête par entretiens semi-directifs après d'acteurs intervenant dans la co-conception du projet urbain et de l'animation de la démocratie participative à Rennes. Sur les dix-sept entretiens effectués, quatre ont été réalisés auprès de professionnels d'une structure publique métropolitaine (services mutualisés ville et métropole), quatre auprès de professionnels d'une structure publique municipale (services de la ville), cinq auprès de directeurs ou directrices de quartier, deux auprès de professionnels du secteur associatif, et deux auprès de professionnels travaillant dans une structure privée (un bureau d'étude, par exemple).
L'analyse de ces dix-sept entretiens vise à éclaircir les interactions entre les champs de la participation, de ses publics et du numérique, et de mettre au jour les liens et éventuelles tensions entre ces derniers.

Enquête par entretiens #2 – Engagements des jeunes *sur* et *pour* le territoire (PIA Jeunesse)

Entre septembre et décembre 2020, nous avons conduit une enquête complémentaire auprès de quatorze acteurs impliqués dans des projets de participation des jeunes à l'élaboration d'une politique publique et/ou à la fabrique de la ville. Cette démarche poursuit un double objectif : celui de mettre en perspective la participation des jeunes dans le cas rennais, terrain de nos expérimentations ; et celui de confronter nos résultats à des projets de plus grande ampleur[2], dont les questions évaluatives ont en commun d'interroger les facteurs d'engagement des publics jeunes à de démarches de projets.

Nous faisons de l'analyse des rapports entre participation, jeunesses et numérique non seulement un objet de recherche, mais aussi un cadre d'expérimentation, *sur* et *pour* le terrain. Ces expérimentations sont des situations de recherche-action, qui visent à alimenter les réflexions scientifiques sur la participation des jeunes et leur rapport au numérique dans un contexte de fabrique de la ville. Il s'agit d'observer une réalité de l'implication des jeunes et leur comportement face à une commande : le dépôt d'un projet au budget participatif dans le premier cas, la participation à un projet d'aménagement dans le second.

Cas d'étude #1 – « ROSAPRO »

La première expérimentation que nous avons construite, intitulée « ROSAPRO - Construire ensemble des projets pour le quartier : le collège Rosa Parks se lève et vous ? », a été formulée dès l'été 2018 en réponse à un appel à projets fléchés de la Maison des Sciences de l'Homme en Bretagne, en collaboration avec la revue *Médiaparks*. La formulation d'une réponse à cet appel à projets devait correspondre à la demande d'une « *pédagogie de projet à la fois innovante et connectée au monde actuel* » (extrait de l'appel à projets fléchés, mai 2018). Nous avons proposé un projet sur l'année, qui visait à développer les questionnements sur la participation des jeunes à la fabrique de la ville (expression, crowdsourcing, reconnaissance des jeunes dans le débat public), en les accompagnant dans la formulation d'un projet à déposer au budget participatif.

Le suivi des collégiens s'est fait sous forme d'ateliers par petits groupes (4 à 6 élèves) constitués par avance par le professeur. Nous avons également organisé, pendant les vacances scolaires, des ateliers thématiques de découverte de l'urbanisme. Ces derniers se sont tenus dans différents lieux, que ce soit dans l'espace public, à l'Université Rennes 2 ou à la maison de quartier Beauregard. La première année (2018-2019), nous avons mené l'expérimentation avec une classe

[2] Au total, nous avons découvrir les projets de huit PIA Jeunesse : celui de Picardie Maritime (un entretien), du Val de Garonne Agglomération (un entretien), de la maison de l'emploi du Bocage Bressuirais (un entretien), de la région Bretagne (trois entretiens), de la ville de Grenoble (un entretien), de l'EPT Paris Terres d'Envol (deux entretiens), de Convergence Habitat Jeunes à Bordeaux (deux entretiens), et du département de l'Ardèche (trois entretiens).

de cinquième. Nous avons conçu, animé et observé dix-neuf séances en classe, trois sorties, et seize ateliers (sur les temps périscolaires). La seconde année (2019-2020), nous avons pu intégrer deux classes : une de cinquième, et une de quatrième. La mise en place d'une Valorisation d'Engagement Étudiant (VEE) auprès de l'Université Rennes 2 nous a permis d'intégrer, à l'expérimentation, quatorze étudiants (huit étudiants et six étudiantes), dont dix en deuxième année de Licence et quatre en troisième année. Sept d'entre eux étaient inscrits dans un cursus de Géographie, trois en Licence d'Information et Communication, et quatre en Histoire. Ils ont eu pour mission d'accompagner les adolescents et adolescentes dans la conception de leurs projets. Nous avons ainsi pu observer le déroulement de dix-sept séances en classe, et animé huit ateliers sur les temps périscolaires. Au mois de juin 2020, nous avons réalisé une enquête par entretiens semi-directifs après de douze des étudiants impliqués dans l'expérimentation. Cela nous a permis de mettre l'expérimentation en discussion sous la forme d'un récit rétrospectif.

Cas d'étude #2 – « Quincé-craft »

Ce cas d'étude s'insère dans un projet d'aménagement de parc dans le quartier Beauregard, au Nord de Rennes. Cette expérimentation a débuté au début de l'année 2020, et s'est terminée à la fin du premier trimestre 2021. Le projet d'opération de parc de Quincé est une opération classique, mais qui nous confère un cadre d'expérimentation (à la fois des formes de médiation aux jeunes et de l'animation des ateliers). Nous avons travaillé à la conception et l'animation (avec des animateurs socioculturels de la maison de quartier Beauregard[3]) de onze ateliers, trois sorties terrain et une réunion publique. Parmi les ateliers conçus et mis en place pour intégrer les habitants au projet urbain, nous avons essayé d'instaurer, de façon régulière, des temps spécifiques pour les publics jeunes à partir d'une animation autour du jeu vidéo *Rennescraft*. L'objectif était de les intégrer à la démarche de participation à partir de la modélisation du futur parc de Quincé dans le jeu. Les propositions formulées par les jeunes participants de ces ateliers devaient être présentées à la maîtrise d'œuvre, ainsi qu'à l'ensemble des habitants : physiquement, dans l'espace du Cadran, et virtuellement, depuis la plateforme numérique *Beauregard en immersion*.
A la différence du premier cas d'étude, les participants n'étaient ni connus ni préalablement constitués en groupes (ceux d'une classe), mais à mobiliser dans un espace associatif qui leur est connu[4]. L'hypothèse que nous avons tâché d'éprouver par cette expérimentation était celle de l'engagement volontaire des jeunes dans un contexte de co-production outillée par un média vidéoludique.

Notre travail d'expérimentation ne prétend pas être représentatif de la participation des jeunes dans des dispositifs participatifs, qu'ils soient institutionnalisés ou non, mais constitue un matériau permettant l'analyse d'une situation, circonscrite en un temps et en un lieu, auprès de groupes de jeunes (constitués ou volontaires), invités à élaborer et proposer un projet pour leur quartier. Nous avons ainsi choisi de mettre en place, dans ces deux cas d'étude, une démarche d'observation participante qui suit une approche qualitative. Notre présence et participation assidue devait permettre d'observer et comprendre de l'intérieur comment se co-construit un projet par des publics jeunes.

[3] Cette structure de proximité héberge l'association « Le Cadran – 3 regards », commanditée pour organiser la concertation sur le parc.
[4] Le contexte de crise sanitaire au moment du lancement des premiers ateliers (rentrée scolaire de l'année 2020) ne nous a pas permis de développer des stratégies de mobilisation auprès de jeunes non identifiés, au préalable, par la structure accueillante (maison de quartier).

Structure de la thèse

La première partie de ce manuscrit [part.I.], intitulée « *La participation à la fabrique de la ville : rhétoriques et registres d'action* » vise à dresser un état de la recherche sur les thèmes de la participation, du numérique, et de la place des jeunes dans la ville et sa fabrique. Nous y interrogeons les modalités de participation des habitants à la fabrique de la ville, en différents temps du projet, et ses effets sur les organisations publiques. Le cadre général de démocratie participative dans lequel s'inscrivent nos questionnements repose sur une conception de la démocratie au sens de J. Dewey (1927), comme un mode de vie ou d'association morale plus qu'un mécanisme politique.

> **Le premier chapitre de cette partie [chap.1.]** a pour objectif de décrire les processus d'ouverture de fabrique de la ville. Nous nous attachons, d'abord, à décrire les évolutions de la participation comme objet de gouvernance et de recherche en sciences humaines et sociales. Nous explorons ensuite les traductions opérationnelles de l'ambition participative au sein de la fabrique de la ville. Enfin, nous nous attachons à en discuter les effets en interrogeant l'ancrage de la participation comme modèle d'action au sein des administrations publiques.
>
> **Le second chapitre de cette partie [chap.2.]** a pour objectif de questionner les éléments de contexte de fabrique de la ville en faveur d'une innovation ouverte. Nous analysons d'abord les référentiels qui sous-tendent la mise en place des dispositifs participatifs, puis, interrogeons la participation au prisme de la notion de citoyenneté. Enfin, nous examinons plus particulièrement le cas des publics jeunes dans ce processus, dont la participation semble se rapprocher d'un idéal démocratique.
>
> **Le troisième et dernier chapitre de cette partie [chap.3.]** vise enfin à questionner les logiques qui président aux expérimentations numériques en contexte de production urbaine. Nous analysons d'abord les moteurs de transformations de l'action urbanistique, puis les facteurs qui font de la participation à la fabrique de la ville un registre privilégié pour le déploiement d'expérimentations numériques. Nous posons finalement la question d'un renouvellement des esthétiques de la culture participative.

La seconde partie [part.II.] est intitulée « *Une ville intelligente et citoyenne, l'ambition de Rennes (étude de cas)* ». Elle est structurée en trois temps : une approche historique, la conceptualisation d'un objet/terrain de recherche, et les résultats de l'enquête exploratoire sur la médiation numérique à Rennes.

> **Le premier chapitre de cette partie [chap.4.]** a pour objectif d'explorer les enjeux de la mise en place d'une gouvernance urbaine ouverte à Rennes, en croisant à la fois émergence d'une culture participative et spécificités locales. Nous mobilisons dans un premier temps une approche historique, qui situe la participation dans un double héritage d'expérimentations d'information de proximité et de structuration d'une stratégie de communication politique. À partir de cette mise en récit, nous décrivons l'organisation et la structuration progressive d'une politique de participation sur le territoire. Enfin, nous investissons et analysons les espaces et temporalités de la participation à Rennes.
>
> **Le second chapitre de cette partie [chap.5.]** a pour objet l'analyse des modalités et des effets de traduction locale d'un concept mondial : celui de ville intelligente. À la suite d'une analyse de la littérature, nous examinons sa mise à l'agenda politique à une échelle locale, à partir de la mise en récit de la fabrique de l'agglomération rennaise. Enfin, nous interrogeons l'articulation d'une double ambition territorialisée de ville intelligente et de ville des intelligences.

Le troisième et dernier chapitre de cette partie [chap.6.] vise à explorer les caractéristiques de la culture participative rennaise, entre rapport à la ville et rapport à la cité, en nous appuyant sur les résultats d'une enquête conduite auprès d'acteurs de la fabrique urbaine de la ville. Cette étude empirique est structurée en quatre temps : une première analyse discursive, une seconde par publics, puis une analyse organisationnelle, et, enfin, une analyse par dispositif.

La troisième partie [part.III.], intitulée « *Mise en œuvre et (co-)conception : enjeux méthodologiques de recherche sur la fabrique de la ville* » constitue le cœur de notre recherche doctorale. En effet, nous y présentons les terrains investis et les expérimentations que nous avons développées, et interrogeons dans le même temps la place du chercheur *sur* et *face* à son terrain. Au vu de la méthodologie développée au cours de la thèse, il nous semble important de revenir spécifiquement sur les choix que nous avons effectué, les postures adoptées, ainsi que l'expérience et les enseignements que nous retirons de cette recherche doctorale.

Le premier chapitre de cette partie [chap.7.] propose de détailler la manière dont nous avons construit et sélectionné nos terrains de recherche. Nous présentons d'abord le cadre général des principes méthodologiques retenus, puis détaillons les deux expérimentations – ou situations participatives – que nous avons construit ; et, enfin, excplicitons les principes de l'enquête de terrain complémentaire que nous avons conduite auprès d'acteurs impliqués dans un Programme d'Investissements d'Avenir (PIA) en faveur de la jeunesse[5].

Le second chapitre de cette partie [chap.8.] propose de revenir sur l'expérience de terrain de cette thèse, en apportant d'abord un éclairage sur les différents tâtonnements méthodologiques qui ont alimenté notre recherche. Nous posons également la question de notre engagement et de notre posture de chercheur, entre pratique et réflexivité.

Le troisième et dernier chapitre de cette partie [chap.9.] offre au lecteur une vision synthétique des corpus de matériaux, ainsi que la grille, mobilisés pour l'analyse.

La quatrième et dernière partie [part.IV.], intitulée « *De la participation des jeunes par projet au projet de participation des jeunes* », contient à la fois la présentation et l'analyse de nos matériaux de terrain. L'objectif de cette partie est d'explorer et de renouveler les savoirs sur les modalités de participation et d'engagements pluriels des publics jeunes, à la fois dans un cadre de co-conception (urbanisme participatif) et de co-construction (politique publique).

Le premier chapitre de cette partie [chap.10.] propose d'analyser la conduite d'un diagnostic partagé avec un public jeune en contexte de production urbaine. Nous posons ainsi la question des modalités de reconnaissance de leur expertise d'usage. La réalisation d'un diagnostic territorial comme activité collective menée *avec* et *par* des publics jeunes n'est pas présentée d'un point de vue productif (autrement dit, le portrait du territoire étudié), mais d'un point de vue pragmatique, par l'analyse de nos expérimentations ; et compréhensif, par l'analyse d'entretiens avec des professionnels.

Le second et dernier chapitre de cette partie [chap.11.] a pour objet l'analyse de situations de projet, comme activités collectives menées *avec* et *par* des publics jeunes. Nous proposons de discuter nos observations en contexte de production, afin d'éclairer la manière dont les jeunes s'engagent *dans* et *pour* un projet en situation expérimentale, puis de les confronter aux retours d'expériences de professionnels impliqués dans des dispositifs institutionnels. Ce faisant, nous espérons mettre au jour les leviers et contraintes à la participation des publics jeunes dans des processus décisionnels (qu'il

[5] Dans la suite du texte, nous nous réfèrerons à ce programme sous la forme simplifiée suivante : « PIA Jeunesse ».

s’agisse d’un projet urbain ou d’une politique publique). Enfin, nous étudions les modalités de valorisation de l’engagement des jeunes en situation expérimentale.

PARTIE I.

La participation à la fabrique de la ville : rhétoriques et registres d'action

> *« La première tâche, c'est de raviver l'espoir et de faire ce que chaque organisateur professionnel a toujours fait partout, quelle que fût la classe sociale : communiquer les moyens et les tactiques qui donneront aux gens le sentiment qu'ils détiennent les instruments du pouvoir et qu'ils peuvent désormais faire quelque chose »* (Alinsky, 1971, traduction française de 1976, :240)

Le cadre théorique que nous développons en cette première partie s'attache à décrire trois notions fondamentales de notre recherche, et les interactions entre celles-ci : l'urbanisme, la participation et l'innovation. Après avoir posé le cadre historique de l'émergence de la question participative et de ses évolutions en nous appuyant sur un ensemble de références pluridisciplinaire **[chap.1.]**, nous discuterons deux hypothèses de transformation de la culture participative et de l'action publique urbaine :

1. Par les transitions sociales, environnementales, et le paradigme de l'inclusion dans la gouvernance territoriale comme moteur de l'action publique **[chap.2.]**
2. Par le rapport à l'innovation dans le champ de l'action publique **[chap.3.]**

Nous reviendrons dans un premier temps sur **l'ouverture des processus de fabrique de la ville [chap.1.]**. Comment la question participative a-t-elle émergé ? Comment les conceptions et/ou acceptions de la participation ont-elles été traduites dans le champ de la fabrique de la ville ? Autrement dit, d'un point de vue opérationnel, quelles sont les formes de participation « classiques » observables dans les dynamiques et temps du projet ? Enfin, comment la participation a-t-elle été inscrite et consolidée comme registre d'action dans les administrations publiques ? Quelles sont les incidences de l'injonction participative sur les organisations publiques et les cultures professionnelles ?

Nous interrogerons ensuite **les éléments de contexte de fabrique en faveur d'une innovation ouverte [chap.2.]**. L'inclusion est-il un principe d'action performatif ? La participation est-elle un acte citoyen ? Dans ce cadre, le public jeune ou les jeunes sont-ils une catégorie de citoyens ordinaires ?

Enfin, nous discuterons la **multiplication des expérimentations numériques en contexte de production urbaine [chap.3.]**, entre innovation participative et utopie productive. Le registre de l'innovation est-il un moteur des transformations de l'action urbanistique ? Les explorations et expérimentations numériques constituent-elles un registre d'action désormais privilégié pour la participation ? L'introduction des outils numériques dans la médiation et la participation à la fabrique de la ville entraine-t-elle un renouvellement des esthétiques de la culture participative ?

Chapitre 1.

L'ouverture des processus de fabrique de la ville : enjeux de définition de la participation

Encourager la participation citoyenne à la prise de décision comme « *permettre aux citoyens qui le souhaitent de devenir des acteurs politiques à part entière* » (Bitoun, 1995, :12) est l'une des définitions « *imprécises, parfois contradictoires* » (Blatrix, 2000, :10) de ce que recouvre la démocratie participative. La participation comme notion recouvre d'ailleurs une telle variété de situations que l'utilisation d'un seul terme pour toutes les décrire serait inappropriée (Fung, 2003). C'est un terme constamment réinventé (Bresson, 2014) qui peut aussi bien, dans les champs de l'aménagement de l'espace et de l'urbanisme, renvoyer à des formes de consultation et de concertation de la population, qu'être employé pour décrire les négociations à l'œuvre dans une situation de projet. Certaines nuances sont toutefois apportées. La concertation, qui implique une participation active de l'ensemble des acteurs concernés par un processus de décision (Touzard, 2006), se distinguerait de la négociation dans la mesure où cette dernière implique deux orientations fondamentales de l'action collective : le conflit et la coopération (*ibid*.). Ainsi, pour H. Touzard, le conflit engage des processus de négociation dans les projets, tandis que la concertation est marquée par une orientation coopérative prédominante. Cette dimension de la coopération se retrouve dans la définition de la concertation proposée par J-E. Beuret, S. Pennanguer et F. Tartarin (2006) : c'est un « *processus de construction collective de questions, de visions, d'objectifs et de projets communs relatifs à un objet* » (:31). Pour L. Mermet (2006), travail empirique et réflexion théorique ne doivent pas être cadrés *a priori* par des choix sémantiques, d'autant plus que les dimensions coopérative et agonistique des situations de décision seraient toujours étroitement intriquées. Ainsi, clarifier et définir ces processus, dans le cadre d'une recherche sur la participation en urbanisme, se pose comme un prérequis indispensable.

Nous rappellerons dans un premier temps les facteurs d'émergence de la question participative [1.1.], en situant les contextes (en particulier politique et social) dans lequel s'inscrit la participation des habitants à la prise de décision. Nous y proposons un récit synthétique du renforcement de la démocratie participative entendue au sens « restreint » (Bacqué et Sintomer, 2011[6]), autrement dit comme la « *combinaison des structures classiques de la démocratie représentative avec des procédures de démocratie directe ou semi-directe dotées d'un pouvoir décisionnel et pas simplement consultatif* » (:17). Ce récit est organisé selon un plan chronologique : des luttes urbaines dans les années 1960-1980 **[1.1.1.]**, à l'institutionnalisation des démarches participatives dans les années 1990-2010 **[1.1.2]**, nous clôturerons cette histoire synthétique en posant la question de la fin de la participation depuis les années 2010 **[1.1.3.]**. Les approches évaluatives de la participation étant privilégiées jusque les années 2010, des approches concrètes

[6] M-H. Bacqué et Y. Sintomer (2011) proposent cinq autres idéaux-types qui permettent d'aborder la question participative : la démocratie de proximité, la modernisation participative, le partenariat public-privé, le modèle néo-corporatiste. La démocratie de proximité est une déclinaison, le plus souvent, de la démocratie représentative à une échelle locale de consultation des populations. La modernisation participative est un modèle de participation instrumental, au service de la modernisation de l'action publique. Elle sert un projet plus global, dont les effets sur les services sont significatifs. Le modèle de partenariat public-privé décrit des formes de participation actives qui ne se limitent pas à la prise de décision, mais prennent en compte la contribution des participants à la réalisation des projets adoptés (notamment à travers des ONG et des organisations communautaires). Le dernier modèle (« néo-corporatiste ») rassemble tous les secteurs organisés de la société autour de l'État.

LE BRETON, Marie-Anaïs. Expérimentations numériques pour un urbanisme participatif : une approche par la médiation et la co-production de la ville avec les jeunes - 2022

de sa mesure en sont présentées au fil de ce récit. Elles permettent d'approcher la notion au prisme d'indicateurs établis par différents auteurs (Arnstein, 1969 ; Pretty, 1995).

Le contexte de l'émergence et de l'institutionnalisation progressive des modalités de participation à la prise de décision ainsi posé, à différentes échelles territoriales, est ensuite appliqué à **l'urbanisme et la fabrique de la ville en seconde partie [1.2.]**. Ces démarches participatives, plus ou moins rationnalisées par les équipes de professionnels (Bacqué et Gauthier, 2011), regroupent autant de diagnostics partagés, de « programmations génératives » (Zetlaoui-Léger, 2009), d'ateliers de conception, d'images et de parcours (virtuels), qui composent la succession « d'instantanés kaléidoscopiques » (Brownill et Parker, 2010) que nous nous attachons à examiner. L'objectif de cette partie est de questionner la transformation des méthodes de fabrique de la ville par l'irruption de la question participative dans le projet urbain. Le prisme du cycle du projet est ici employé pour illustrer la variété des formes de participation des habitants à la fabrique de la ville. Dans le champ de l'ingénierie de projet, (Bridier et Michaïloff, 1980 ; Garrabé, 1994), cette notion recouvre les phases successives que sont l'identification, l'étude de faisabilité, la mise en œuvre et le suivi évaluation. Cette approche rationnelle fait de tout projet un processus séquentiel (Boutinet, 2012). C'est pourquoi nous avons organisé cette partie en trois temps – ou séquences – du projet, dans lesquels sont expérimentées des formes de participation des habitants. Le premier est celui du diagnostic et de l'identification des besoins **[1.2.1.]**, le second de conception du projet et son intégration dans l'espace **[1.2.2.]**, le troisième de co-gestion et des usages partagés d'un espace, et/ou de l'espace en projet **[1.2.3.]**. Cette démarche nous permet de poser un cadre de la participation à l'urbanisme dans la pluralité de ses formes – sans toutefois viser l'exhaustivité.

Après avoir décrit ces expérimentations de fabrique concertée et/ou partagée de la ville, nous opérerons un glissement vers **l'expérience de la participation [1.3.]** afin de décrire les effets d'une implication citoyenne sur les structures (territoriales, publiques), acteurs et outils de l'aménagement du territoire comme espace public de co-construction. De l'acte de faire participer au *savoir faire participer* se posent en effet les questions de la professionnalisation des démarches participatives. Nous questionnons ainsi les effets transformatifs de ces démarches sur les organisations publiques par la traduction structurelle d'une ambition participative **[1.3.1.]**, ainsi que sur l'activité et la posture professionnelle des acteurs en charge de l'aménagement de l'espace, **[1.3.2.]**. Les expérimentations participatives menées à l'échelle locale faisant d'ailleurs l'objet d'une large diffusion – voire d'une standardisation – à travers le territoire, nous posons enfin la question de la professionnalisation des acteurs mobilisés dans ces démarches, issus de la société civile ou du cadre associatif **[1.3.3.]**.

1.1. Situer l'émergence de la question participative : mise en récit de la revendication d'une implication citoyenne à la constitution d'un objet de recherche en SHS

Cette section s'attache à décrire les évolutions de la participation comme objet de gouvernance et de recherche en sciences humaines et sociales. Ce travail d'historicisation et de contextualisation doit nous permettre de situer notre objet de recherche dans un cadre évolutif, tant dans ses applications que du point de vue des travaux qui ont été produit au cours de ces dernières décennies.

1.1.1. Des années 1960 à la fin des années 1980 : la participation contre l'administration ?

Années 1960-1970 : la participation, revendication de droit des luttes urbaines.

La notion de démocratie participative recouvre un vocable qui « *apparait pour la première fois dans le monde anglo-saxon dans les années 1960* » (Blondiaux, 2007, :120), sous le terme de « *participatory democracy* » (dont la formulation est attribuée à A. Kaufman, 1960). La notion de participation comporte une dimension politique, en ce qu'elle est utilisée pour désigner et décrire les formes variées d'intégration des habitants au système politique. Pour J. Van Tatenhove et P. Leroy (2003), qui retracent l'histoire du couple participation et environnement, la mise en place d'un complément participatif à la démocratie représentative dans les sociétés occidentales serait d'abord le fruit des multiples contestations portées par des mouvements anti-modernisation. Les critiques adressées à l'encontre du pouvoir centralisé, des formes d'urbanisme produites et des inégalités socio-spatiales sont, « *de part et d'autre de l'Atlantique, à l'origine de la montée des mouvements urbains et des revendications locales* » (Bacqué et Gauthier, 2011, :40-41). Aux États-Unis, ces luttes urbaines portent l'aspiration que les habitants – et plus spécifiquement les plus défavorisés – puissent profiter d'un meilleur partage du pouvoir. Ce partage est alors particulièrement encouragé au niveau municipal, la sphère étatique étant l'objet de nombreuses critiques procédurales. Les processus technocratiques qui accompagnent la décision publique sont largement remis en question par un ensemble d'acteurs (académiques, associatifs, militants et politiques). Les premiers programmes visant à encourager la participation des habitants ont alors une visée avant tout pragmatique : l'objectif est la formulation de réponses concrètes à des situations locales qui se dégradent (Labranche et Warin, 2006).

Du point de vue de la recherche, la participation est étudiée selon la distribution du pouvoir entre décideurs et habitants. S. Arnstein (1969) propose ainsi d'analyser la participation de la société civile dans trois programmes sociaux fédéraux conduits aux États-Unis dans les années 1960 : la rénovation urbaine, la lutte contre la pauvreté et les villes modèles (« *model cities* »). L'analyse révèle différentes manières d'impliquer la population à la prise de décision, ou différentes « échelles de participation »[7]. Ce modèle de distribution du pouvoir est ensuite repris par un large ensemble d'acteurs, notamment des collectifs militants, qui portent et diffusent un discours en faveur de la participation des habitants à la prise de décision. En France, c'est par exemple le cas du mouvement des Groupes d'Action Municipale (GAM), qui participe à la formalisation d'un nouveau discours démocratique fondé sur la multiplication des expériences participatives à l'échelle locale. Ils sont « *un moyen d'expression et de politisation de nouvelles couches sociales, séduites par des méthodes d'action originales* » (Sellier, 1977, :41). Ces protestations justifient et encouragent l'introduction de la participation dans les pratiques urbanistiques (*ibid.*), et conduisent ainsi à remettre en cause l'exercice même de la planification moderne (Hamel, 1997).

[7] L'auteur distingue d'abord deux formes d'implication de la société civile à la prise de décision, catégorisées comme non-participation : la « *manipulation* » (échelon 1) et la « *thérapie* » (échelon 2). Ces deux formes de participation sont limitées et relèvent davantage d'une action de sensibilisation du décideur en vue de convaincre les participants de la pertinence de ses décisions. Trois formes (3, 4 et 5) succèdent à cette non-participation, qui sont des opérations pour lesquelles le pouvoir de décision reste détenu par le décideur ou l'organisateur de la participation. Pour l'auteur, si les participants sont invités à exprimer une opinion, c'est davantage dans le sens d'une ouverture symbolique de la décision. Les avis formulés par les participants ne remettent pas en cause la décision finale. Les dispositifs d'information et de consultation se rapprochent davantage d'outils de sondage que d'instances de participation. Enfin, sont décrit trois derniers niveaux ou « échelles » (6, 7 et 8) qui correspondent à un pouvoir de décision des habitants : le partenariat (« *partnership* »), où les responsabilités sont partagées (au sein de comités, par exemple), la délégation de pouvoir (« *delegated power* ») où les comités décisionnels sont majoritairement composés d'habitants, et enfin le contrôle par les citoyens (« *citizen control* »). Cette forme de participation repose sur leur responsabilisation, au sens où ils doivent assumer la prise de décision et disposent d'un accès direct à des sources de financement.

S-S. Fainstein (2000) décrit en ce sens comment les critiques adressées au modèle rationaliste de la planification font émerger de nouvelles méthodes professionnelles, notamment aux États-Unis. Ces critiques, qui « *renvoient essentiellement aux limites du projet moderniste du contrôle de la nature et de la société, [et] contredisent l'idée généralement admise par les planificateurs et urbanistes que la science permettrait de guider l'action publique* » (Bacqué et Gauthier, 2011, :44) s'attachent plus précisément à dénoncer l'« uti*lisation exagérée de modèles mathématiques dans la phase de conception* », la « *linéarité du processus* », une « *rationalité étroite* » doublée d'une « *prétention à l'objectivité* » (*ibid.*, :47).

Plaidant pour la reconnaissance de la diversité et de la pluralité des acteurs, les partisans du courant postmoderne de la planification participent ainsi à renouveler les perspectives en matière de planification en soulignant les enjeux démocratiques locaux qui sous-tendent les pratiques de planification (Bacqué et Gauthier, 2011). Du point de vue de la littérature en sciences politiques, ce sont plus généralement les instances traditionnelles qui se voient interrogées, voire bousculées, par l'ensemble de la société civile sur leur capacité à prendre en compte les transformations sociales en cours, à « *répondre aux défis lancés par la transformation des sociétés contemporaines* » (Blondiaux, 2007, :122). Cette « *surcharge* » (Jouve, 2005, :321) est rapprochée par M. Crozier, S. Huntington et J. Watanuki (1975) d'une crise des démocraties occidentales. Elle a pour effet de mettre les appareils d'État en incapacité d'action, occasionnant la remise en question de leur légitimité fonctionnelle (*ibid.*).

Années 1970-1980 : du « spontanéisme » (Gaudin, 2010) à la promotion publique de la participation.

Les expériences participatives des années 1970 en France s'appuient sur le constat que les administrations peinent à répondre à l'ensemble des demandes sociales qui leurs sont transmises (Jouve, 2005). Le modèle stato-centré du politique (*ibid.*) fait face à un « *affaiblissement des structures traditionnelles de la démocratie représentative* » (Blondiaux, 2008, :5) ainsi qu'au renforcement de la critique écologique. Les mouvements urbains, porteurs de celle-ci, et à laquelle s'ajoute par ailleurs une critique sociale, artistique, politique et procédurale (Bacqué et Gauthier, 2011), conduisent et animent des expériences participatives « *construites contre l'État, dans les deux sens du terme dans la mesure où, d'un côté, elles contestent les pratiques des politiques publiques et, de l'autre, elles s'appuient sur l'appareil d'État pour conduire ces expérimentations* » (*ibid.*, :43). En parallèle, de nouveaux enjeux émergent pour la structure étatique : « *accompagner la décentralisation des compétences, faire face à la montée des phénomènes d'exclusion sociale et à la « crise des banlieues », se prémunir vis-à-vis de la multiplication des conflits dans des opérations d'intérêt national, endiguer la crise de la représentation politique* » (Zetaloui-Léger, 2013).

Si l'ouverture relative des processus de décision, renforcée dans les années 1980 par les mouvements de modernisation écologique et par la mise en place de formats participatifs « *plus ouverts, précoces et délibératifs* » (Barbier et Larrue, 2011, :71) est avant tout le produit d'un mouvement social, elle offre aussi pour les administrations une opportunité de légitimation de leur action et de gestion anticipée des conflits liés à l'aménagement du territoire. Aussi, après une période d'intensification des mobilisations et des critiques formulées à l'encontre des grands projets dans les années 1980 (rénovation urbaine, équipements, …), les pouvoirs publics cherchent-ils à reprendre le contrôle des mouvements contestataires en formalisant et institutionnalisant une véritable ingénierie de la participation des usagers, désignant à la fois les procédés, le design, et les méthodes des outils participatifs mis en place. Les recherches sur l'ingénierie de la participation connaissent un certain engouement à cette même période en France (Anselme et Péraldi, 1985 ; Mollet, 1981), mais la littérature sur la participation en urbanisme traite alors « *essentiellement des expériences du point de vue des professionnels et parfois des chercheurs qui les accompagnent dans leurs démarches opérationnelles* » (Bacqué et Gauthier, 2011, :42). L'enjeu performatif qui se lit à travers les nombreuses expériences de participation sur le territoire, et leur inscription progressive dans les cultures professionnelles, est renforcé par les impératifs qui pèsent alors sur les administrations publiques. Du « spontanéisme » (Gaudin, 2010)

qui semble caractériser les expérimentations participatives au long de la décennie 1970, la promotion publique d'un modèle participatif dans les années 1980 – par les discours, les réglementations, et plus particulièrement son inscription progressive comme norme dans le champ de l'action publique – contribue à en institutionnaliser les pratiques. Les démarches de participation deviennent systématiques, en particulier dans le cadre du développement social urbain et des opérations de réhabilitation des grands ensembles (Gaudin, 2010).

1.1.2. Du début des années 1990 au milieu des années 2000 : la participation au service de l'administration ?

Années 1990 : formalisation et légitimation de l'action participative.

Face à une triple crise de l'autorité politique et scientifique, de la participation et de la délibération publique (Blondiaux, 2007, :122), la démocratie participative est prônée comme un correctif des échecs de la démocratie représentative. Pour J. Chevallier (1978), « *la promotion de l'idéologie de la participation a pour but de remédier à la perte de légitimité qui résulte de la crise de la représentation ; il s'agit désormais de fonder les systèmes de pouvoir existants, non plus sur un principe transcendant, mais sur une pratique démocratique ; la légitimité ne vient plus du sommet, de l'institution, mais de la base, des membres* » (:44). Les procédures visant à associer les citoyens à la prise de décisions, comme « *les enquêtes publiques, les procédures de concertation, les référendums locaux, les conseils d'enfants et de jeunes, de sages, ou d'étrangers, les conseils de quartier, conseils de développement, et autres débats publics* » (Blatrix, 2009, :97), sont autant de « *retouches participatives* » (*ibid*., :97) qui permettraient ainsi de (re)légitimer l'action publique. Les années 1990 connaissent en effet une « *mutation forte des politiques environnementales, marquée par la multiplication des acteurs impliqués et « responsabilisés » et par le recours à de nouvelles modalités de gouvernement des conduites […] faisant une place croissante aux mécanismes de marché* » (Barbier et Larrue, 2011, :70). En France, notamment, « *on peut souligner l'essor des mécanismes contractuels liant l'État et différents partenaires, dont les collectivités locales* » (*ibid.,* :70).

Encadré – La participation, un héritage managérial ?

En 1955, C. Argyris présentait déjà les démarches de participation – dans un cadre organisationnel et entrepreneurial – comme des instances permettant d'offrir un cadre de compréhension mutuelle. À partir de la question de la participation des employés à la prise de décision dans leur organisation, il décrit les effets d'un management inclusif (« *participative management* »). Il fait notamment le constat que l'inclusion ou la participation – ici, des employés aux décisions de leur structure – tend à accroitre le sentiment d'appartenance des participants à leur organisation d'appartenance (« *degree of 'we' feeling or cohesiveness* », :1). Les instances de participation permettent aussi de fournir aux participants un point de vue général sur l'organisation. Autrement dit, elles aident les individus à s'extraire du subjectif pour avoir une image globale, un regard général sur une situation. La participation permettrait ainsi de diminuer les conflits, l'hostilité et la concurrence entre les individus.

Ce processus décrit par C. Argyris (1955) s'observe aussi du côté de la fabrique de la ville, où les « *détours participatifs* » (Blatrix, 2000, :97) servent aussi à travailler l'acceptabilité d'un projet, « *l'information et le dialogue avec les administrés étant censés permettre de faire l'économie de 'faux conflits'* » (Blatrix, 2010, :219).

Observer la participation, étudier les cadres de son émergence, nécessite toutefois de porter une attention toute particulière sur la distinction entre la participation par instance et la participation par projet (Petit, 2017). L. Blondiaux (2005) distingue à ce titre trois grandes familles de dispositifs, dont les objectifs – s'ils visent tous à impliquer la société civile dans la prise de décision – varient légèrement, ainsi que leur traduction concrète (cf. tab.1).

Tableau 1 – Familles de dispositifs participatifs (d'après Blondiaux, 2005)

Objectifs	Instances
Associer tout ou partie de la population d'une municipalité à la discussion des affaires locales	Assemblées, conseils et comités de quartier Exemples et déclinaisons : conseils municipaux d'enfants ou de jeunes, conseils de résidents étrangers, conseils de sages, comités consultatifs d'associations, commissions extramunicipales, conseils municipaux interactifs
Consulter la population en accompagnant d'un projet d'aménagement ou la création d'une infrastructure susceptible de menacer l'environnement	Enquête publique, débat public
Objectifs	**Instances**
Associer un groupe de citoyens à la prise de décision portant sur un sujet précis	Jurys de citoyens, conférences de consensus, sondages délibératifs

L'analyse de ces dispositifs, dans les années 1990, s'effectue selon un prisme évaluatif. Ainsi, la typologie proposée par S. Arnstein (1969) sous la forme d'une différenciation graduelle se retrouve dans les travaux de J. Pretty (1995). L'auteur décrit huit formes différentes de participation des habitants dans des programmes et projets[8]. Le partage d'informations entre les habitants et l'acteur public constitue, dans ces deux typologies (Arnstein, 1969 et Pretty, 1995), le premier stade ou degré de la participation, dont le champ d'applications concrètes est particulièrement étendu.

De la réception d'une information à l'empowerment citoyen – ou la prise de décision par les citoyens comme action collective auto-initiée – la participation se lit à travers une variété de dispositifs complémentaires dont les objectifs peuvent varier, tout comme l'acteur qui les initie. D.J. Fiorino (1990) relève que l'état de la littérature scientifique et les recherches théoriques sur la participation font ressortir quatre critères[9] pour évaluer ces dispositifs participatifs dans leur capacité à établir un cadre de démocratie directe. L'auteur analyse ensuite, au regard de ces quatre critères, cinq dispositifs de participation des citoyens à la prise de décision : les audiences publiques, les référendums, les enquêtes publiques, la prise de décision négociée, et les jurys citoyens. Il analyse ces dispositifs au regard des compétences mobilisées par les citoyens, ainsi que du rôle qu'on leur attribue. Pour l'auteur, les référendum et jurys citoyens sont deux dispositifs qui permettent une participation citoyenne dans la mesure où s'y opère une reconnaissance de la capacité des individus à juger ce qui est dans leur propre intérêt. Il est intéressant de relever que plus un individu est engagé dans des dispositifs participatifs où il dispose d'un pouvoir effectif, plus il a tendance à être qualifié de citoyen. A. Fung (2006) note à ce propos qu'en fonction de leur degré d'implication ou de participation à la prise de décision, les habitants peuvent en effet être perçus différemment par l'institution. Ils seraient « consommateurs » lorsque l'on adresse à eux des messages informatifs, « clients » lorsqu'ils sont bénéficiaires d'un service, ou « citoyens » lorsqu'ils participent. Cette figure du citoyen est d'autant plus valorisée, dans les années 1990-2000, que les modes de production urbaine sont transformés par des systèmes d'action coopératifs.

[8] Ces formes sont les suivantes : « *manipulative participative* », « *passive participation* », « *participation for information sharing* », « *participation by query* », « *participation by material benefits* », « *functional participation* », « *interactive participation* », « *self-mobilization* » (Pretty, 1995).

[9] Dans un premier temps, les dispositifs doivent permettre une participation directe et l'expression des savoirs habitants amateurs (au sens de non professionnels dans le champ politique : non-élus). Ils doivent accroitre le partage de l'autorité décisionnelle (Thompson, 1970). Ils doivent permettre d'établir – sinon d'accroitre – les possibilités de discussion en « face à face » (Barber, 1984). Enfin, ils doivent accorder un poids (ou un pouvoir) équivalent aux citoyens, techniciens et politiques dans la discussion. Chacun de ces critères est à prendre dans un continuum, et l'évaluation des dispositifs doit prendre en compte leur capacité à remplir, de façon complémentaire, l'établissement d'un processus démocratique (Fiorino, 1990, :229).

Du point de vue de la planification et de l'aménagement urbain, l'urbanisme opérationnel, essentiellement basé sur des aspects techniques et réglementaires, est remplacé par un urbanisme dit « de projet ». Les collaborations entre acteurs politiques et économiques, maîtres d'ouvrage, promoteurs et maîtres d'œuvre (Blanc, 2009) caractérisent la mise en œuvre d'une gouvernance urbaine. Le passage du gouvernement des villes à la gouvernance urbaine (Le Galès, 1995 ; Jouve et Lefèvre, 2004) ou la « *transformation des modalités de gestion des territoires* » (Bacqué et Gauthier, 2011, :45) qui « *amène la multiplication des échelles de projets, des acteurs et des formes de partenariat privé/public* » (*ibid*., :45) contribue ainsi à transformer les conditions d'exercice des urbanistes. En effet, ces derniers sont amenés à travailler « *dans des contextes institutionnels de plus en plus fragmentés, pour des publics diversifiés dont les identités ou intérêts spécifiques tendent à s'affirmer* » (*ibid*., :45). Ces évolutions encouragent le développement de nouvelles compétences professionnelles, notamment en matière de facilitation, de négociation, de médiation et de travail en réseau (*ibid*.), complexifiant par ailleurs « *le rapport des citadins au gouvernement urbain* » (*ibid*., :46). Des mesures plus contraignantes organisent et structurent alors la participation, de façon à « *tirer toutes les conséquences de la consécration constitutionnelle du principe de participation* » (Struillou et Huten, 2020, :148). Ces mesures visent tout particulièrement les principes d'information, de consultation et de concertation avec les habitants. Ainsi, la Loi d'Orientation pour la Ville (1991) instaure la nécessité d'une consultation en amont de toute action ou opération de politique de la ville qui aurait pour effet de modifier les conditions de vie des habitants d'un quartier (cf. article 4 relatif à la concertation en matière d'action immobilière[10]).

Certains auteurs considèrent que la politique de la ville a été, dès ses débuts, en phase avec la déclinaison du thème de la citoyenneté (Donzelot, 2006). L'enjeu participatif est en effet jugé majeur dans les banlieues (Gaudin, 2010) : « *à partir du tout début des années 1980, on tente en effet de combiner des opérations de réhabilitation des grands ensembles et des politiques d'insertion sociale avec des démarches de participation ou de mobilisation citoyennes* » (:46).

Encadré – Les conditions de la concertation dans la Loi d'Orientation pour la ville (1991)

Cette loi fixe quatre points pour la mise en œuvre d'une concertation :

1. « *La concertation est préalable à l'action ou l'opération en cause,*
2. *Le maire, qui est chargé d'organiser la concertation, en présente le bilan devant le conseil municipal qui en délibère,*
3. *Les dispositions de l'article 4 de la loi, relatif à la concertation, ne s'appliquent pas en cas d'engagement de la procédure de concertation prévue à l'article L.300-2 du Code de l'Urbanisme, dans le cadre des actions ou opérations d'aménagement foncier,*
4. *L'article 4 de la loi d'Orientation pour la Ville fera l'objet d'un décret d'application en Conseil d'État.* » (Faberon, 1991, :516)

Cette loi a pour effet d'instaurer les principes de la cohésion, de la promotion sociale, et de la concertation au titre d'une norme de l'action publique : ils « *représentent un esprit qu'on continuera à invoquer afin de traiter la crise de la ville, élément et reflet de la crise de la société moderne* » (Faberon, 1991, :516). Un an plus tard, un second texte emblématique reconnait que l'information et la consultation des habitants sont un droit. Il s'agit de la Loi d'Orientation relative à l'Administration Territoriale (1992), qui instaure notamment la possibilité de créer des commissions extramunicipales et des référendums consultatifs.

Encadré – Les principes de la Loi sur l'Administration Territoriale (1992)

L'article L. 2143-2 du code général des collectivités territoriales, issu de la loi n° 92-125 d'orientation du 6 février 1992 relative à l'administration territoriale de la République, donne la possibilité au conseil municipal de « *créer des comités consultatifs sur tout problème d'intérêt communal concernant tout ou partie du territoire*

[10] Cette loi a toutefois rencontré de nombreuses difficultés, conduisant à son échec dans sa traduction en actes (Bacqué et Sintomer, 2001, :148-155).

de la commune »[11]. Ils sont ouverts aux individus non-élus, tout en maintenant un fonctionnement basé sur la représentativité. Ces comités visent en effet tout particulièrement la participation des représentants des associations locales. Chaque année, le conseil municipal établi leur composition, et c'est le maire qui désigne alors un membre du conseil municipal qui présidera le comité.

Les dispositions portées par ce texte, en matière de participation, sont toutefois jugées « *extrêmement timides* » (Blondiaux, 2005, :120). Ce n'est que quelques années plus tard, en février 1995, que le « *débat public à la française* » (Blondiaux, 2005, :120) sera légiféré, obligeant à la concertation pour tous les grands projets qui ont une incidence sur l'environnement (Rui, 2004 ; Vallemont, 2001). Le débat public constitue, dans cette loi, la seule obligation formelle en termes de participation des habitants.

Encadré – Les principes de la Loi Barnier (février 1995)

L'article L.121-1 de cette loi prévoit la possibilité d'organiser un débat public « *pour les grandes opérations publiques d'aménagement d'intérêt national [...] présentant un fort enjeu socio-économique ou ayant un impact significatif sur l'environnement* »[12]. Cette loi instaure « *un véritable principe de participation* », où l'on passe « *de l'information de l'autorité politique dans un cadre très étroitement contrôlé par l'administration et les responsables politiques à la reconnaissance d'un droit de participation à la décision* » (Blondiaux et Sintomer, 2002, :19-20). Ce principe est rendu concret par la création de la Commission nationale du débat public, dont la composition et les missions sont précisées dans les articles 121-1 à 121-5. Son installation ne sera toutefois pas effective avant septembre 1997.

Ces réglementations sur la participation sont autant de signes qui suggèrent un « *durcissement de l'injonction participative* » (Blatrix, 2009, :98) dans les années 1990.

L'analyse des réglementations de la participation et des systèmes d'action de la culture participative tend à indiquer que l'impératif participatif et ses traductions concrètes se situent aujourd'hui davantage du côté de l'environnement que du côté de l'urbanisme. Nous privilégierons donc, pour la suite de cette recherche doctorale, le registre de la fabrique urbaine[13] à celui de l'urbanisme en tant que tel pour étudier la participation. Nous posons que les transitions socio-écologiques ont un rôle essentiel sur les facteurs d'engagement individuels et collectifs, mais aussi sur les modalités d'implication des publics à une fabrique partagée de la ville.

Fin des années 1990 – début des années 2000 : entre tournant écologique et renforcement de la politique de la ville. La participation comme norme de l'action publique ?

Si la participation de toutes les parties prenantes d'un territoire est devenue une norme de l'action publique, et notamment environnementale (Barbier et Larrue, 2011), c'est aussi grâce à un « *important travail de justification et de légitimation* » (*ibid*., :74). Pour D.J. Fiorino (1989), cette institutionnalisation de la participation est le produit de trois ordres de justification : instrumentale, substantielle et normative. Ainsi, des moments déterminants peuvent être identifiés dans ce processus, comme la Déclaration de Rio en 1992 et la signature de la Convention d'Aarhus en 1998. Ils ont permis de consacrer, aux niveaux institutionnel et juridique, cette « norme participative » (Barbier et Larrue, 2011). Avec l'avènement du développement durable, « *les grands principes constitutifs de l'urbanisme, sont en voie de reformulation par les urbanistes eux-mêmes. L'enjeu ne serait plus alors la rationalisation de l'espace urbain, mais un développement qui cherche à intégrer les impératifs sociaux, économiques et environnementaux sur le long terme* »

[11] Source : Sénat. Disponible en ligne [URL : https://www.senat.fr/rap/l01-156/l01-15640.html – page consultée en février 2021].
[12] Source : Sénat. Disponible en ligne [URL : https://www.senat.fr/rap/l01-156/l01-15656.html – page consultée en février 2021]
[13] Nous entendons par fabrique urbaine l'ensemble des processus de production d'une réalité urbaine (matérielle et immatérielle). Cette approche intègre les dimensions spatiale, sociale et temporelle de l'urbain dans leurs interactions et leurs (in)constantes réactualisations (cf. glossaire).

(Bacqué et Gauthier, 2011, :47). Pour E.J. Jepson (2001), la question de la durabilité des villes constitue même un nouveau paradigme d'intervention urbaine. P.R. Berke (2002) considère en ce sens que les pratiques d'aménagement urbain pourraient être renouvelées par le concept de développement durable. La notion de durabilité pourrait encourager le dépassement des intérêts particuliers au profit d'une posture inclusive et globale. D'un autre côté, pour M. Gariépy et M. Gauthier (2009), la mise en œuvre d'un développement durable serait permise par la participation publique[14]. Dans ce cas, elle devient l'instrument d'une ambition territoriale, un moyen donc, et non une fin en soi.

En France, les conseils de développement dans le cadre des pays et agglomérations[15], les concertations dans le cadre de l'élaboration des plans locaux d'urbanisme[16], et les conseils de quartier[17] (dans les villes de plus de 80 000 habitants) sont obligatoires[18]. La participation des habitants s'inscrit donc, au regard de l'ensemble de ces législations, dans un « *impératif de concertation ou de délibération* » (Blondiaux, 2005, ;121). Cet impératif, qui accompagne de manière de plus en plus systématique les grands projets d'aménagement (Blondiaux et Sintomer, 2002), se traduit par la multiplication des dispositifs de concertation mis en place par et dans les collectivités locales : « *les autorités régionales, métropolitaines ou municipales apparaissent comme d'importants pourvoyeurs de dispositifs participatifs* » (Gourgues, 2012a, :34). Depuis les années 1990, ce sont en effet les autorités municipales qui initient et contrôlent la plupart des expériences participatives (Gontcharoff, 1999), telles que les assemblées de quartier, les conseils, les commissions, ou encore les comités consultatifs.

Ces multiples déclinaisons semblent indiquer que la traduction concrète d'un droit à participer des habitants est la plus institutionnalisée à l'échelon local (Blatrix, 2009), et « *dans certains secteurs d'action publique en particulier : environnement, urbanisme, cadre de vie et aménagement du territoire semblent ainsi constituer un terreau privilégié pour l'épanouissement de la démocratie participative* » (*ibid.*, :98). L'échelle locale semble en effet particulièrement « *fertile en matière de démocratie participative* » (Gourgues, 2012a, :34), en témoignent les nombreuses expérimentations de budgets participatifs (Sintomer, Herzberg et Röcke, 2008, 2020) et autres conseils de quartier[19] (Bertheleu et Neveu, 2006). Ces instances participatives, appliquées à la fabrique de la ville, renvoient à des échelles différentes du projet. Le croisement des travaux conduits par P. Ingallina (2010, :38) sur les échelles du projet, et ceux de J. Meadowcroft (2004)[20], nous permet de classer les instances participatives classiques des années 2000, qu'elles soient réglementaires ou expérimentales (cf. tab.2).

[14] Nous retrouvons d'ailleurs davantage de principes réglementaires et directeurs sur la participation du côté du code de l'environnement que celui de l'urbanisme.
[15] Loi Voynet pour l'aménagement du territoire et le développement durable (juin 1999).
[16] Loi sur la solidarité et le renouvellement urbain (décembre 2000).
[17] Loi Vaillant (février 2002).
[18] La loi NOTRe (2015) rend obligatoire les conseils de développement dans les établissements publics de coopération intercommunale (EPCI) à fiscalité propre de plus de 20 000 habitants (source : rapport du projet de loi relatif à l'engagement dans la vie locale et à la proximité de l'action publique. Disponible en ligne [URL : https://www.senat.fr/rap/l19-012-1/l19-012-118.html#fn285 - page consultée le 13 août 2021].
[19] La participation des habitants dans des dispositifs de proximité ne constituerait toutefois, pour M-H. Bacqué et Y. Sintomer (2011), qu'une déclinaison de la démocratie représentative à une échelle locale de consultation des populations.
[20] Dans un article consacré à la démocratie délibérative dans le domaine de l'environnement, l'auteur qualifie sept dispositifs (enquête publique, référendum, commission consultative de citoyens, jury de citoyen, médiation, charte environnementale, règles négociées) au regard des quatre critères suivants : le mode de représentation des intérêts en jeu, la nature des participants à une délibération (grand public, citoyens sélectionnés, représentants de groupes organisés…), le type de résultat attendu (rapport, avis) et la portée formelle du résultat.

Tableau 2 – Panorama des instances participatives classiques selon l'échelle du projet.

Processus	Dimension	Périmètre de la participation	Outils	Formats
Planification stratégique	Projet urbain global	Agglomération, municipalité	Conférences, consultations	Évènementiels
Programmation urbaine	Projet urbain local	Ville	Débats publics, consultations, commissions	Réglementaires, évènementiels
Programmation opérationnelle	Projets urbains complexes	Quartier	Assemblées, conseils, comités, ateliers	Réglementaires, permanents
Programmes d'opération	Projet d'architecture	Bâtiment		/

Ce tableau, s'il n'est pas exhaustif, permet toutefois de synthétiser les formes de participation des habitants qui étaient alors les plus répandues, au regard du périmètre de fabrique de la ville. Ce cadre ne permet pas de questionner les dispositifs au prisme de la répartition du pouvoir entre acteurs, mais vise à offrir une lecture des différentes échelles de projets dans lesquels les habitants sont invités à s'engager. Notons que plus l'échelle du projet est restreinte (bâtiment, quartier), moins les formats encouragent une participation en nombre. Les ateliers, par exemple, visent souvent moins la quantité de participants que leur diversité (riverains, usagers, jeunes). De même, plus l'échelle du projet est grande, plus il est fait référence à la figure citoyenne. La participation des habitants à l'échelle du projet urbain global se rapproche d'ailleurs d'une co-construction des politiques publiques du territoire, sur des enjeux tels que l'environnement, la santé, ou encore les mobilités.

Qu'il s'agisse d'une politique publique ou d'un projet d'aménagement du territoire, la participation des habitants à la prise de décision s'insère toujours dans une même série de questionnements : celle de la reconnaissance des savoirs et compétences de chaque acteur impliqué **[1.2.]**, mais aussi de la répartition du pouvoir (Probst et al., 2000) entre les participants **[1.3.]**.

1.1.3. Depuis le milieu des années 2000 : la participation avec l'administration, la fin de la participation ?

Faire participer : un impératif au profit de l'acceptabilité d'un projet et d'un choix politique, un héritage conforté par l'institutionnalisation des démarches participatives.

La démocratie participative permettrait à des individus non-élus qui le souhaitent de participer à la vie politique en différentes échelles et sous d'autres formes que le vote ou la « *simple désignation de représentants élus* » (Blondiaux, 2007, :121). Comme modèle d'action, elle ne remplacerait pas pour autant les systèmes politiques établis. Elle se trouve à « *l'articulation des mécanismes classiques du gouvernement représentatif, où les représentants sont les seuls habilités à prendre des décisions, avec des procédures de démocratie directe* » (Sintomer, Herzberg et Röcke, 2008, :226). Les procédures mises en œuvre pour accroitre le rôle des habitants dans les prises de décision sont ainsi pensées comme des « *compléments aux institutions représentatives classiques* » (Blondiaux, 2007, :121). En effet, les dispositifs qui visent la participation sont des possibilités institutionnelles (Fung, 2006) qui ne constituent pas une alternative stricte à la représentation mais les complètent. Le « *renouveau de la philosophie politique* » (Blondiaux, 2007, :121) est donc à interroger entre démocratie délibérative (Habermas, 1993 ; Rawls, 1995) et démocratie participative dans le même temps.

Encadré – La démocratie participative, entre communication, consultation et participation

À partir de l'analyse des modalités de transmission des flux d'informations entre participants et organisateurs d'une démarche participative, G. Rowe et L.J. Frewer (2005) proposent d'utiliser trois qualificatifs[21] pour désigner des initiatives de participation du public dans un cadre démocratique : la communication (« *public communication* »), la consultation (« *public consultation* ») et la participation (« *public participation* »). La circulation de l'information entre les acteurs est mobilisée comme variable pour interroger les dispositifs dans leur capacité à permettre une participation de la société civile à la prise de décision. Dans le cadre de communication publique (« *public communication* »), les informations sont transmises du « *sponsor* » aux « *public representatives* ». Le terme « sponsor » utilisé par les auteurs et ici traduit par « commanditaires ». Il désigne l'acteur ou groupe d'acteurs qui met en place et anime un dispositif participatif. Ils précisent qu'il s'agit en majorité d'un acteur public, à l'exception d'évènements organisés par des représentants de la société civile. Dans ce type de configuration, le public n'est pas directement impliqué ou engagé, dans la mesure où il n'est que récepteur d'un message, d'une information, et que ses remarques en retour ne sont ni nécessaires, ni spécifiquement recherchées. Au mieux, leur message est enregistré, mais sans aucune garantie de traitement par l'initiateur. Les informations produites dans le cadre d'une consultation publique (« *public consultation* ») suivent le mouvement inverse. Elles sont produites par le public et transmises au commanditaire. Le cadre demeure relativement contraignant dans la mesure où les messages produits par la société civile sont formulés en réponse à une demande de l'acteur public. Il n'y a donc pas davantage de dialogue entre acteur public et société civile, selon les auteurs, dans le cadre d'une consultation que dans celui d'une communication. Les informations sont traitées et remobilisées par l'acteur public comme l'échantillon représentatif des opinions sur un sujet imposé. Ainsi, la participation du public (« *public participation* ») est effective lorsque des informations sont échangées entre société civile et acteur public, lorsqu'un dialogue est établi.
Une réserve est toutefois apportée par les auteurs, qui précisent que dans certains dispositifs ce dialogue peut être effectué entre acteur public et des représentants de la société civile dans le seul but de fournir des informations supplémentaires avant de participer à une consultation. Ils soulignent ainsi la relative fermeture des dispositifs à l'ensemble de la société civile, et rappellent que leur participation peut être instrumentalisée à des fins de sensibilisation et d'acceptabilité d'une décision plus qu'un véritable processus de co-décision.

J.P. Gaudin (2010) distingue lui aussi « *trois facettes différentes de la participation* » (:43)[22], qui n'excluent pas, d'ailleurs, des pratiques existantes dans la démocratie représentative classique. Elles permettent de décrire des formes de participation des citoyens à la prise de décision dans un contexte délibératif, qui semble valoriser la parole habitante, en suivant un gradient ascendant : de l'information et l'expression, jusqu'à l'implication des citoyens au sens d'une coproduction des décisions avec les élus. La démocratie participative s'inscrit dans un double mouvement de « *tournant délibératif de la pensée politique contemporaine* » et de « *montée de cet impératif participatif dans l'action publique* » (Blondiaux, 2007, :122 – voir aussi Blatrix, 2000). Elle pourrait dès lors constituer un système mixte entre démocratie représentative (le vote) et démocratie directe (l'expression), dont la mise en œuvre s'inscrit finalement dans une théorie générale de modernisation politique (Van Tatenhove et Leroy, 2003).

[21] Cette typologie vient consolider une première distinction entre participation et communication proposée par les mêmes auteurs quelques années auparavant (Rowe et Frewer, 2000). Dans le premier cas (participation), l'information est ascendante : elle passe du public aux commanditaires ou organisateurs de la démarche participative. Dans le second cas (communication), l'information est descendante : elle est produite par les commanditaires et transmise unilatéralement au public. Nous notons que cette distinction entre participation et communication n'est pas sans rappeler les approches évaluatives des années 1970-1980 qui proposent d'envisager différents gradients ou niveaux de l'action participative.

[22] La première consiste en la participation à une consultation, ou le fait d'« *avoir accès à de l'information concernant un problème ou un projet public ; se voir ouvrir un dossier, apporter des précision, obtenir les justifications d'une démarche* » (Gaudin, 2010, :43). C'est le cas de l'enquête publique, qui a pendant longtemps été le seul « *moment où une consultation du public était obligatoire sur certains projets* » (Blatrix, 2009, :98). La seconde consiste en la participation à un débat public organisé, dont la scène « *reconnait à plusieurs opinions le droit de s'exprimer* » (Gaudin, 2010., :43). La troisième et dernière facette de la participation revient à être impliqué dans les choix eux-mêmes. Elle correspond « *à la volonté d'associer directement les citoyens aux prises de décisions* » pour aboutir « *à une sorte de « co-production » des choix publics par les élus et les citoyens concernés* » (*ibid.*, :43).

La participation s'inscrit en effet dans une reconfiguration politique plus vaste, traversée par des impératifs de développement durable et de transformation de la gouvernance. La consécration sur les plans politique et juridique d'un impératif participatif doit toutefois être approchée prudemment. Ainsi, L. Blondiaux nous invite à ne pas idéaliser les institutions de la démocratie participative ni à en surestimer les effets. Les opérations menées ne seraient en réalité « *que la continuation du marketing politique par d'autres moyens* » (Blondiaux, 2007, :123). Dans le cadre de l'aménagement, il se trouve que « *la concertation s'apparente [dans nombre de communes] à un théâtre d'ombres et où les citoyens qui s'investissent dans les conseils de quartier n'ont ni les moyens ni la reconnaissance suffisante pour se faire entendre* » (*ibid.*, :123). En complément des institutions représentatives « classiques », les dispositifs de démocratie participative « *se présentent comme des lieux où un jugement public informé peut se construire, où des opinions contradictoires peuvent se faire entendre, où des arguments peuvent s'échanger mais où le pouvoir de décision n'est pas directement en jeu* » (*ibid.*, :121) sinon pour s'assurer de l'acceptabilité d'un choix politique.

Le tournant des années 2010 : de la participation comme gestion à l'empowerment citoyen

Les dispositifs participatifs, encouragés et valorisés dans les discours publics, caractérisent et alimentent donc, en même temps, un « *contexte participationniste* » (Blatrix, 2009, :97). Certains auteurs défendent d'ailleurs la participation dans le champ de l'action publique comme une « *intervention légitime* », un « *droit du peuple* » (Blondiaux, 2007, :119). Ce principe est entendu comme une position épistémologique qui défend que la combinaison ou la confrontation d'une pluralité de savoirs est bénéfique pour la recherche d'une meilleure solution, et que les savoirs citoyens ont dans ce cadre un rôle important à jouer (Bacqué et Sintomer, 2011).

Si les pratiques qu'il est possible d'associer au vocable de participation sont d'une grande hétérogénéité (Barbier et Larrue, 2011), les travaux de recherche utilisent tous des critères relativement similaires pour les décrire et les analyser. La participation est bien souvent évaluée au prisme de l'implication des parties prenantes, de l'échange d'information ou de la circulation des flux de communications entre ces derniers, des orientations de la démarche participative, et de la nature des objectifs. Ainsi, les limites du modèle de démocratie participative, en particulier l'instrumentalisation des participants et des dispositifs participatifs, mais aussi leur faible portée sur la décision finale, sont largement partagées en sciences humaines et sociales. R. Barbier et C. Larrue (2011) précisent par ailleurs que l'accès aux instances participatives (les commissions publiques, notamment), peut « *représenter des coûts réels pour les non professionnels : coûts matériels […] ; coûts cognitifs […] ; coûts symboliques […] ; coûts dispositionnels* » (:79). Les auteurs estiment que « *ces coûts peuvent conduire à des formes d'auto-éviction ou de retrait laissant la place libre aux représentants des intérêts les mieux constitués* » (*ibid.,* :79). L'exemple des premiers jurys citoyens illustre particulièrement bien les difficultés à « *faire venir des représentants de toutes les catégories sociodémographiques, les jeunes et les plus défavorisés s'avérant difficiles à mobiliser* » (*ibid.,* :83). Ils conduiraient finalement à marginaliser les groupes et les individus les plus dominés (Hillier, 2003).

Une autre critique est formulée « *sur la faible portée substantielle de ces procédures en termes de justice sociale et de redistribution du pouvoir* » (Bacqué et Gauthier, 2011, :50). L'enjeu serait alors de dépasser la simple collaboration des parties prenantes dans la construction d'un consensus pour atteindre l'empowerment des plus désavantagés. C'est notamment dans ce cadre que la notion de participation connaît un nouvel emploi dans le champ des politiques sociales. Elle sert à décrire des formes de citoyenneté actives, avec une portée pédagogique qui se traduit par l'apposition du terme d'empowerment à celui de participation. Participer, ce serait alors se prendre en charge soi-même, tant dans les sphères économique, professionnelle, familiale et sociale. La participation n'est plus seulement encouragée pour permettre aux habitants de prendre part aux processus décisionnels, elle fait désormais l'objet d'une responsabilisation individuelle. Tout comme le vote, la participation devient un droit et un devoir. C'est d'autant plus le cas dans les quartiers disqualifiés ou dits populaires, où « *la participation est présentée comme*

une dimension clef de l'action et de la gestion urbaine » (Bacqué et Gauthier, 2011, :52). Avec la mise en œuvre de la politique de la ville et les multiples opérations de rénovation urbaine, en France, depuis les années 1960, « *les programmes publics ciblant ces quartiers se sont multipliés* » (*ibid.*, :53). L'impératif participatif y est traduit sous la forme de commandes publiques, avec des financements fléchés sur ces dispositifs et processus de projet complexes (Donzelot et Epstein, 2006). La mise en œuvre d'une culture participative a pour ambition de « *reconstruire du lien social ou du capital social* », « *d'engager les habitants à prendre en charge la gestion de leurs quartiers voire à la leur déléguer* », et de « *répondre à la distance politique accentuée entre élus et citoyens* » (Bacqué et Gauthier, 2011, :53).

M-H. Bacqué et C. Biewener (2013a, b) soulignent à ce propos que la notion d'empowerment en France est liée à un recentrage néolibéral de la participation sur la notion d'insertion. Dans un contexte néolibéral, ce discours fait *« reposer sur les individus la responsabilité des difficultés sans leur donner les moyens d'agir sur les grands processus et les choix politiques qui en sont à l'origine* » (Bacqué et Gauthier, 2011, :53 – voir aussi Guarneros-Meza et Geddes, 2010). Les auteurs notent que « *la participation y reste enfermée dans la proximité et les questions de justice sociale y sont rarement posées* » (Bacqué et Gauthier, 2011, :53). Des travaux soulignent en ce sens « *la dépolitisation des enjeux sociaux et urbains au nom de l'empowerment, souvent résumé à sa dimension individuelle et économique* » (*ibid.*, :53). Pour Y. Rumpala (2008), la dépolitisation de la gestion des affaires communes et la responsabilisation de tous sont deux facteurs qui contribuent à reconfigurer la participation en technologie de gouvernement.

1.2. L'urbanisme participatif : un panorama des formes classiques de mobilisation au prisme des temps du projet

Après avoir décrit les évolutions de la participation comme objet de gouvernance et de recherche en sciences humaines et sociales [1.1.], cette section s'attache à en préciser les modalités de mise en œuvre dans le champ de production de la ville. Nous proposons ainsi d'examiner et de questionner la transformation des méthodes de fabrique de la ville par l'irruption de la question participative dans le projet urbain.

1.2.1. L'élaboration d'un projet par diagnostic partagé

Le diagnostic est la première phase de toute action ayant une visée transformative, qu'il s'agisse du territoire, ou d'une politique publique. Issu du grec « *diagnostikos* » (« *capable de discerner* »), il a pour objet – en aménagement de l'espace – la collecte et le traitement de l'ensemble des données d'un territoire. Il permet d'en dresser un portrait qui se veut exhaustif et critique, en relevant les forces et les faiblesses de l'espace ainsi étudié.

Dans le cadre de la fabrique de la ville, le diagnostic peut être *de situation* en préalable à l'élaboration du projet (Boutinet, 2012), *de découverte*, en amont à la formulation des hypothèses du programme (Verdier et Gautry, 2009), ou encore précédant l'identification des besoins (Ascher, 2008). Il comporte donc une dimension prospective, dans la mesure où il est engagé pour orienter une action, formuler un projet, pour et sur un espace délimité. Il est aussi un moment de « *mise en tension* » (Lardon et Piveteau, 2005, :3) en ce qu'il prépare la mise en capacité d'agir d'un ensemble d'acteurs.

Au-delà de la mobilisation d'acteurs autour d'un projet, le diagnostic permet de poser le cadre d'une construction collective. En effet, chaque participant apporte dans ces temps de réflexion ses propres connaissances et représentations de l'objet étudié, au regard de ses compétences.

L'ensemble des contributions vise l'élaboration d'une vision transversale et commune de l'espace en question, afin de proposer un projet cohérent et adapté au périmètre dans lequel il s'insérera par la suite. C'est donc un moment stratégique dans la définition d'un projet. Les acteurs qui élaborent un diagnostic sont chargés de produire une connaissance qui sert de support d'action, et légitime une éventuelle intervention. Or, « *le diagnostic ne peut plus se satisfaire d'être une connaissance comme celle que construit la rationalité scientifique ou, du moins, comme cette dernière conçoit la production de la vérité scientifique* » (Pinson, 2018, :18). En ce sens, le diagnostic doit pouvoir s'appuyer sur une demande, ou du moins prendre en compte des éléments qui ne sont pas seulement factuels, mais aussi d'ordre subjectif. Ces éléments sont autant de vécus et de représentations du territoire qui participent de l'élaboration d'un diagnostic territorial comme une instance de « co-perception » (Pinson, 2018).

Pour certains praticiens, le diagnostic comme phase d'éclairage des réalités locales (Paturel et Simon, 2011) ne saurait se faire sans les habitants (Novarina, 1998). Leur implication dans cette phase du projet prend la forme d'un diagnostic territorial partagé. Ce type de dispositif est mobilisé comme outil de médiation[23], en proposant un cadre de perception et d'identification des savoirs et pratiques différentes d'un espace. Les acteurs à l'initiative du diagnostic mettent les participants en situation active : il s'agit d'arpenter une portion du territoire, pour en mettre en évidence les forces et faiblesses et, par la suite, élaborer collectivement des pistes d'amélioration. C'est le cas des diagnostics marchants (Cordier et Géronnez, 2005) et des marches exploratoires (Clette et al., 2007). Les participants y sont invités à s'exprimer librement, en caractérisant notamment ce qu'ils voient, ce qu'ils ressentent, et ce qu'ils entendent. Le recueil de telles données qualitatives encourage une approche sensible de la ville (Feildel, 2013, 2016).

Encadré – Le diagnostic partagé, une approche sensorielle du territoire ?

H. Davodeau (2009) démontre, dans le cadre des évaluations paysagères, que le diagnostic partagé est une démarche nécessaire à la construction collective, « *inévitable dès lors que l'on accepte d'évaluer les paysages pour ce qu'ils sont : des objets matériels certes, mais toujours perçus et vécus par des populations* » (:9). La dimension sensible de l'espace est, dans les faits, similaires à celle plus spécifique du paysage, qui peut être envisagée « *comme l'ensemble des sensibilités éprouvées à la fois par les visiteurs d'un lieu dans son spectacle et par les habitants qui y vivent, le façonnent et le perçoivent dans l'exercice quotidien de leurs pratiques ; elle comprend donc également les valeurs affectives, identitaires, historiques, symboliques, voire utilitaires que des populations attachent à un lieu et appartenant à une culture locale, parfois contradictoire avec une culture générale.* » (Ministère de l'Écologie et du Développement Durable, 2004, :76[24]). L. Gwiazdzinski (2006) énonce ainsi qu'il « *n'y a pas une ville mais des villes qui varient en fonction des individus, de leur culture, de leur histoire, de leur activité, de leur sensibilité et de leurs goûts. Chaque ville a sa musique, son odeur, son goût, sa structure olfactive. Ces sensations contribuent à construire l'image de la ville et les configurations mentales qui conditionnent nos pratiques. Elles participent de l'identité d'une ville, d'un quartier, d'une rue* » (:237). L'intégration des points de vue des habitants dans une démarche de diagnostic territorial repose toutefois sur la reconnaissance d'une « co-expertise » (Davodeau, 2009).

Ces dispositifs s'intègrent plus largement dans des modèles négociés de participation (Calon, 1997) qui émergent depuis plusieurs dizaines d'années. Ils visent à établir un référentiel d'action commun, où les savoirs d'usage (Nez, 2011) des habitants sont mis au service d'un projet. Le diagnostic partagé s'appuie sur le paradigme selon lequel « *seul l'espace tel qu'il est vécu et perçu par les habitants constitue le véritable support de la démarche urbanistique* » (Lacaze, 2012, :51). L'expertise ne proviendrait pas uniquement du monde professionnel, mais aussi des savoirs et pratiques habitantes.

En tant que procédés d'informations réciproques (Chalas, 1998) entre une multitude d'acteurs, les diagnostics partagés sont des dispositifs valorisant l'apport d'éléments qualitatifs relatifs au territoire de vie. L. Théry (2016) démontre ainsi, en s'appuyant sur l'étude de randonnées métropolitaines conduites à Aix-Marseille dans le cadre de la consultation urbaine, que le

[23] Le terme est ici entendu dans son acceptation littérale latine « *mediare* » pour « *partager entre deux* ».

[24] « Méthode pour les atlas de paysage. Enseignements méthodologiques de 10 ans de travaux », Ministère de l'écologie et du développement durable (MEDD), 2004.

dispositif de diagnostic partagé permet aux professionnels de l'équipe de projet d'accéder à des visions et des réalités subjectives des territoires concernés. Dans ce cadre, les habitants dépassent le statut qui peut leur être conféré de « *consommateurs de commodités urbaines* » (Lacaze, 1997, :131) pour devenir acteurs, en participant à produire de la connaissance sur le territoire. Cette démarche urbanistique reconnait donc les savoirs et compétences de l'ensemble de la société civile, au même titre que ceux des professionnels : « *il est postulé que tout un chacun détient au moins une part de la compréhension des problèmes qui se posent et également une part des solutions possibles à produire* » (Chalas, 1998, :211). Cela justifierait leur participation à cette première phase du projet, dans un processus long qui est celui de l'élaboration de leur cadre de vie (Robin et Velut, 2005).

Ces pratiques participatives, lorsqu'elles sont initiées avant même la recherche de solutions dessineraient les contours d'une nouvelle forme d'intervention dans la fabrique de la ville. Ce nouvel urbanisme des années 2000 (Ascher, 2001) – l'urbanisme pratique – consiste à concevoir un projet à partir des échanges formulés avec la société civile, le plus souvent sous la forme d'un débat public : « *l'urbanisme pratique est l'urbanisme qui n'a pas de véritable projet ou de solution avant le débat public, mais après seulement le débat public* » (Chalas, 1998, :210). L'intervention sur un espace donné se justifie alors par la formulation d'un besoin ou d'un problème identifié par les habitants, formulé collectivement. L'ouverture de cette phase du projet à des acteurs non-professionnels que sont les riverains, les habitants ou encore les citoyens, permettrait d'ailleurs, pour H. Nez, de mieux intégrer les savoirs citoyens à la décision finale (Nez, 2011). Pour N. Arab (2004), cette figure du citadin « *usager et acteur de la ville* » (:56) constituerait d'ailleurs l'un des facteurs majeurs de transformation du système classique de production urbaine.

1.2.2. La conception, du design au co-design urbain

Au diagnostic succède, en aménagement de l'espace, une phase d'élaboration du projet (Boutinet, 2012), qui peut prendre la forme d'une rédaction des hypothèses du programme (Verdier et Gautry, 2009), ou d'élaboration des scénarios (Ascher, 2008). C'est une activité de création, de traduction d'une intention à la matérialisation d'un objet. Elle est désignée par le terme de conception ou de design : un « *processus, [une] activité intentionnelle de spécification d'un objet qui s'opère dans un environnement donné, à partir d'un ensemble de composantes primitives qui satisfait un ensemble d'exigences et qui est soumis à un ensemble de contraintes* » (Ralph et Wand, 2009, :108).

Dans la littérature anglo-saxonne, une distinction est opérée entre la programmation et la conception. La première renvoie aux attendus de l'organisation, en termes d'activités et d'usages à développer, tandis que la seconde recouvre les façons d'envisager leur inscription formelle dans l'espace.

Encadré – Les trois dimensions de la notion de conception

G. Blanchard (2018, :54-70) propose d'appréhender la notion de conception selon trois dimensions. Une première cognitive, où la conception est une activité qui doit apporter une solution en réponse à un ou plusieurs problèmes identifiés (relève de dynamiques d'apprentissage). Une seconde collective, qui s'appuie sur la notion de complexité pour justifier la participation d'une multiplicité d'individus aux savoirs différents. Une troisième, productive, qui permet d'analyser les logiques managériales explicatives d'une forme d'organisation et d'un processus de pilotage des projets urbains.

L'approche cognitive fut notamment mobilisée par le mouvement du « Design Methods Movement » fondé dans les années 1960, dans les pays anglo-saxons, par des professionnels et chercheurs de différentes disciplines. Ils partagent d'abord le constat des difficultés rencontrées par les architectes, dès les années 1940, à concevoir des équipements de plus en plus complexes, qui posent des problèmes à l'usage et finissent éventuellement par être démolis. À l'instar des travaux de résolution de problèmes d'H. Simon (1969), ce mouvement appréhende l'activité de

conception ou de design comme une démarche de définition des intentions et de réponse à une problématique spatiale. Il s'agit de transformer l'existant en un futur souhaité, davantage désiré (Zetlaoui-Léger, 2013b) : « *leur préoccupation est de refonder le processus de design à partir d'une réflexion sur la démarche de programmation comme système de gestion de données permettant de mieux préparer le travail de mise en forme* » (:3). Certains travaux (Goel et Pirolli, 1992 ; Rittel et Webber, 1973 ; Visser, 2009) développés par la suite précisent que s'il peut exister une conception générique, reproductible, la conception comme résolution est conditionnée par les spécificités des problèmes à résoudre (Blanchard, 2018, :62). Ils invitent ainsi à s'éloigner d'un modèle mécanique du design comme intervention.

Nous questionnons ici l'activité de conception en urbanisme, au regard de ses évolutions : du design comme activité traditionnelle de conduite de projet, relativement linéaire et centrée sur des questions techniques ; au co-design comme processus itératif et participatif, centré sur l'usager. Dans le cadre de l'urbanisme participatif, le terme de co-design peut aussi recouvrir celui de co-conception au sens de l'approche cognitiviste (Darses et Falzon, 1996 ; Darses, 2009). Il désigne un processus réunissant différents partenaires (habitants, professionnels, élus) partageant un même objectif (celui transformer le territoire), en développant conjointement une solution.

Encadré – La conception, un processus collectif

La conception de projets d'aménagement comme processus collectif comprend le travail de trois catégories d'acteurs analysées par S. Rode (2017) : la maîtrise d'ouvrage, la maîtrise d'œuvre et la maîtrise d'usage. La première (maîtrise d'ouvrage) renvoie traditionnellement à un cadre juridique défini. Étendue au domaine de l'aménagement de l'espace, elle désigne « *les fonctions par lesquelles l'organisme responsable défini[t] la configuration du projet et en confi[e] la réalisation à des opérateurs* » (Frébault, 2005, :14). Elle comprendrait trois niveaux : régalien, opérationnel et logistique (Bernateau, 2001). C'est l'une des activités les plus stratégiques du processus de projet (Arab, 2007). La seconde (maîtrise d'œuvre) renvoie à deux sphères (Rode, 2017) : l'une conceptuelle, qui regroupe les acteurs en charge de la conception d'un projet d'ensemble ; et l'autre constructive, qui comprend les acteurs du processus de production des opérations. Enfin, la troisième catégorie d'acteurs (maîtrise d'usage) complète « *de façon participative et démocratique les maîtrises d'œuvre et d'ouvrage* » (Fixot, 2014, :157). Elle désigne « *la capacité reconnue aux habitants d'un territoire (immeuble, rue, quartier, ville, agglomération…) de participer à sa conception et son aménagement ; et le cadre institué dans lequel ils expriment alors leurs attentes et leurs désirs mais aussi leurs savoirs issus de la pratique ordinaire de ce territoire, tout en étant à l'écoute et en débat, notamment avec les experts et les élus.* » (*ibid.*, :157).

La conception en tant qu'activité de co-design s'intègre dans une trajectoire plus ancienne de remise en question du modèle rationaliste de planification en France, à la fin des années 1970[25]. Jusqu'alors, la conception s'entendait comme un processus dans lequel l'habitant était placé en finalité, comme bénéficiaire d'une transformation à venir. La nécessité d'un dialogue entre les parties prenantes du projet (Vial, 2015), notamment les usagers, utilisateurs, et habitants (Zetlaoui-Léger, 2013a) s'affirme progressivement, dans des sociétés où la compréhension des valeurs sociales et humaines occupe une place de plus en plus importante dans les réflexions.

Le paradigme selon lequel la planification doit être un processus interactif fait de la participation un enjeu déterminant. L'activité de programmation recouvre alors le temps d'explicitation des valeurs, des objectifs et des attendus du projet, construits et partagés avec les usagers et les utilisateurs finaux – autrement dit, les habitants. Elle fait l'objet d'itérations avec la conception formelle, via l'évaluation, dans le cadre d'une approche interactive intégrée du projet (Robinson et Weeks, 1983 ; Zeisel, 1984). Ainsi, dans les années 1980, « *les pouvoirs publics vont s'employer à formaliser, à institutionnaliser et à promouvoir une véritable ingénierie de la participation des usagers, y compris pour des projets importants qui requièrent des compétences techniques*

[25] Pour autant, les réflexions sur l'articulation entre programmation et conception émergent assez tardivement en France, sans nécessairement y questionner la place des habitants (Charles, 2020).

spécialisées » (Wuh, 2008[26]). D'un modèle hiérarchique de la décision, où la conception est une affaire de professionnels, un domaine d'expertise, la fabrique traditionnelle de la ville est remise en cause au profit d'un modèle plus négocié.

L'ensemble de ces questionnements entraine une profonde mutation des pratiques professionnelles. Ainsi, « *l'importance des négociations modifie l'organisation des procédures et les compétences des experts* » (Tapie, 2012, :179). H. Sanoff (1977) défend notamment une expertise des usagers qui serait complémentaire à celle des architectes et planificateurs. Le recours au terme d'expertise dans ce contexte est à souligner en ce qu'il apporte une nuance au terme de savoir, généralement employé pour désigner les connaissances des habitants. Il permet d'aborder la question des jeux de pouvoir en œuvre dans les instances de négociation qui sont celles de la co-conception d'un projet. C'est un système d'acteurs reposant sur l'existence de zones d'incertitude (Crozier et Friedberg, 1977). Celles qui sont inhérentes au projet urbain participatif concernent tous les aspects de l'action collective : « *les acteurs, les métiers à mobiliser, les solutions à adopter, les outils à utiliser et les objectifs à atteindre* » (Foucault, Lasida et Pinheiro-Croisel, 2013, :299). Dans ce cadre, l'acteur qui sait détient un pouvoir sur les autres. Si l'expertise des usagers est complémentaire à celle des professionnels, alors le savoir ne peut se construire que collectivement. Plus l'implication des citoyens est importante dans le processus d'élaboration des plans, au mieux ces derniers refléteront leurs besoins et leurs envies.

1.2.3. Co-gestion et usages partagés – ou l'émergence d'un urbanisme transitoire

Pendant la phase de conception d'un projet, des lieux peuvent être laissés vacants et libre à une occupation temporaire ou transitoire. Ces initiatives sont de plus en plus mises en œuvre par les municipalités et s'intègrent à la planification traditionnelle (Bishop et Williams, 2012), en charriant un référentiel de valeurs propre à l'économie créative et l'innovation. En encourageant des modalités de co-gestion, elles visent à développer des formes de participation des habitants sous la forme d'une appropriation et du développement d'usages non prédéfinis par les architectes et urbanistes. L'enjeu de cet urbanisme transitoire[27], est donc de construire un environnement urbain durable, de petite échelle, porté par des initiatives citoyennes et dont l'usage est caractérisé par une dimension expérimentale.

Un tel système fondé sur la coopération questionne d'ailleurs l'activité de production, la finalité de l'aménagement comme processus de transformation du territoire (Arab, 2004). C'est l'idée même du faire ensemble qui deviendrait, dans ces pratiques, une finalité en soi. Si l'urbanisme transitoire témoigne d'une volonté d'ouvrir les processus de fabrique de la ville, il est à rapprocher d'un droit à changer la ville collectivement (Harvey, 2003). Les pratiques et interventions des résidents, souvent à très petites échelles (Iveson, 2013 ; Talen, 2015), s'y intégreraient aussi dans leur dimension transformative d'un espace de vie, sans mobiliser l'urbanisme formel. Pour M. Lydon et A. Garcia (2015) cette forme d'urbanisme aurait toujours existé : « *the city and place-making process we now call tactical urbanism is not [new]. Indeed, the development of human settlements has always included, if not required, incremental and self-directed action aimed towards increasing social capital, commercial opportunity and urban livability. In many developing countries, this remains the only way forward* » (:2).

[26] Source : « La démocratie participative en France : repères historiques », S. Wuh (2008). Disponible en ligne [URL : http://www.institut-gouvernance.org/fr/analyse/fiche-analyse-418.html - page consultée le 2 mai 2022].

[27] D'autres terminologies existent ou co-existent pour désigner ce phénomène : « urban acupuncture » (Fredericks et al., 2019 ; Casagrande, 2020), « tactical urbanism » (Silva, 2016 ; Mould, 2014), « temporary use » ou « bottom-up urban planning » (Karsten, 2009 ; Pissourios, 2014). Ces termes anglophones suggèrent un traitement plus approfondi dans la littérature scientifique anglo-saxonne que française.

Dans les pays occidentaux, ce mouvement urbain a d'abord été rendu visible par l'occupation de lieux vacants. C'est un urbanisme qui « *ne se pose pas en s'opposant à la planification urbaine institutionnelle et à l'urbanisme de projet. Il s'insère dans un espace laissé vide par les failles d'un système qui néglige par trop souvent l'échelle de la vie quotidienne* » (Douay et Prévot, 2016, :19). D'un phénomène plutôt marginal et informel, il a progressivement conduit à réinterroger les méthodes de programmation des lieux par la mise en synergie d'acteurs, dont la société civile : « *le développement local c'est avant tout mobiliser, travailler ensemble, sinon construire des points de vue communs. Il n'est pas nécessaire, à la limite, de travailler sur un projet entièrement déterminé et ficelé ; tous les paramètres ne sont pas forcément connus et résultent justement des multiples adaptations, mutations qui sont issues de la mobilisation et de la négociation* » (Ratouis et Segaud, 2001, :139). Pour l'Institut d'Aménagement et d'Urbanisme de la Région Ile-de-France (2018)[28], l'urbanisme transitoire englobe « *toutes les initiatives qui visent, sur des terrains ou bâtiments inoccupés, à réactiver la vie locale de façon provisoire, lorsque l'usage du site n'est pas encore décidé, ou le temps qu'un projet se réalise* » (:20). C'est aussi un processus de revalorisation d'un espace.

À terme, le projet d'urbanisme transitoire constitue non seulement un facteur de transition d'un lieu, de son image et de ses usages, mais participe aussi « *aux grandes transitions vitales : énergétique, écologique et économiqu.* » (IAU, 2018, :4). Il permet de créer un temps de veille, attentif aux usages et donc aux besoins des habitants (Andres, 2010). Il vise par ailleurs vise la permanence des projets en préfigurant les usages d'un espace donné. L'urbanisme transitoire a en effet la particularité d'avoir une visée pérenne. C'est un espace de projet et en projet qui laisse une place toute particulière à la participation, au-delà du dialogue : les habitants sont des « *sujets acteurs-co-producteurs de l'intérêt général* » (Douay et Prévot, 2016, : 21).

Des difficultés à faire de ces méthodes une norme sont à rapprocher des pratiques traditionnelles de l'action publique, et en particulier de leur évaluation. Ainsi, N. Arab et E. Vivant (2018) décrivent « *l'impossible évaluation des expérimentations à l'aune de leurs effets opérationnels* » (:13) comme l'un des principaux obstacles au déploiement de méthodes transitoires dans le projet urbain. Pour autant, la professionnalisation des organismes engagés dans ces démarches transitoires « *laisse présager une forme d'uniformisation des interventions, voire de labellisation des projets entrepris par les groupes les plus organisés et, à terme, par les pouvoirs publics eux-mêmes* » (Baillargeon et Diaz, 2020, :36).

1.3. De l'exploration à l'expérience de la participation : ancrage d'un modèle d'action au sein des administrations publiques

Après avoir décrit des expérimentations de fabrique concertée et/ou partagée de la ville [1.2.], nous opérons un glissement vers l'expérience de la participation. Nous proposons dans cette section de décrire les effets d'une implication citoyenne sur les structures (territoriales et publiques), acteurs et outils de l'aménagement du territoire comme espace public de co-construction.

[28] « Note rapide de l'Institut d'aménagement et d'urbanisme », Île de France, (741), février 2017. Disponible en ligne [URL : https://www.institutparisregion.fr/fileadmin/NewEtudes/Etude_1355/NR_741_web.pdf - page consultée le 30 avril 2021]

1.3.1. La mise à l'agenda d'une ambition participative par les collectivités

A l'explication structurelle de l'émergence des dispositifs participatifs s'additionne une « *configuration nationale et [des] réseaux concrets qui font circuler les discours et les pratiques à travers le monde* » (Mazeaud, Nonjon et Parizet, 2016, :8). La multiplication des politiques participatives, portées plus ou moins directement par les autorités publiques (Gourgues, 2012b), constituent un « tournant participatif » (Mazeaud, Nonjon et Parizet, 2016). L'appel à la participation est certes une préoccupation à tous les niveaux politiques, mais le gouvernement local en est tout particulièrement influencé (Akkerman, Hager, & Grin, 2004).

Depuis une trentaine d'années, en France comme dans la plupart des pays occidentaux (Bacqué, Rey et Sintomer, 2005), les dispositifs et procédures participatives se multiplient. En effet, de nombreuses instances et outils visant à associer « *les citoyens au processus de prise de décision politique* » (Blondiaux, 2007, :121) sont développées et institutionnalisés[29]. Dans le cadre de la fabrique de la ville, ils peuvent être complétés par des instances réglementaires de discussion sur des projets d'aménagement ou d'infrastructures, organisées par les autorités publiques « *face à la montée de la contestation, en provenance notamment des riverains* » (Blondiaux, 2007, :121). Le projet urbain s'inscrit en effet dans une « *exigence croissante de transparence et d'explication de la part des élus et des professionnels vis-à-vis de la société civile afin d'aller vers une plus grande démocratie à travers l'exercice du débat public et de la gouvernance urbaine* » (Avitabile, 2005, :336). L'urbanisme participatif serait alors un exercice appliqué de démocratie participative. Pour B. Jouve (2003), la question participative entre effectivement dans le périmètre de la gouvernance urbaine, en particulier à travers « *l'émergence d'une société civile plus organisée politiquement et demandant une valorisation de la démocratie participative dans les processus décisionnels* » (cité par Faure, Glassey et Leresche, 2010, :13).

En associant des représentants de la société civile à la prise de décision (Bacqué et Sintomer, 2011), les procédures de démocratie participative reconnaissent les « *compétences décisionnelles* » (Sintomer, Herzberg et Röcke, 2008, :226) des habitants non-élus. Cette conception tend à renouveler le fonctionnement administratif qui s'affirme en matière d'aménagement à travers une pluralité d'expérimentations pour une participation des habitants à la prise de décision. Cette offre participative constitue la panoplie de la démocratie participative en aménagement, un « *patchwork dont les différentes pièces résultent de séries causales partiellement indépendantes* » (Blatrix, 2009, :98). S'il existe un « *certain nombre de textes prévoyant l'association des habitants à l'élaboration ou à la prise d'une décision, l'organisation même de cette participation est souvent laissée à la discrétion des autorités administratives* » (Denolle et Duval, 2016, :36). J. Struillou et N. Huten (2020) notent en effet qu'« *à la différence des modalités de l'enquête publique qui sont étroitement définies et réglementées, celles de la concertation* [en matière d'urbanisme] *ont fait l'objet d'une définition textuelle a minima, la loi ayant laissé aux autorités locales une large liberté d'appréciation pour définir ces règles* » (:156)[30]. Il est alors possible d'observer, à différentes échelles du territoire, des applications et prises d'initiatives variées de la part des autorités administratives : « *certaines se contentent du strict minimum. D'autres au contraire ont une vision plutôt ambitieuse et n'hésitent pas à mettre en place des procédés originaux et ainsi, à renforcer ou rénover la participation* » (Denolle et Duval, 2016, :36).

[29] Ces outils peuvent recouvrir des formes et réalités différentes : « *assemblées de quartier, conseils de jeunes ou de résidents étrangers, ateliers d'urbanisme, outils de planification participative, forums électroniques, budget participatif…* » (Blondiaux, 2007, :121).

[30] Les auteurs précisent toutefois que « *cette absence de réglementation* […] *a été justifiée par la nécessité de respecter le principe de libre administration des collectivités locales et celui de sécurité juridique* » (Struillou et Huten, 2020, :156).

Certains de ces procédés sont généralisés voire standardisés d'une ville à l'autre. Par exemple, suivant le vœu d'une meilleure participation, des chartes sont rédigées par les collectivités et employées comme guides de bonnes pratiques à respecter dans la mise en œuvre de politiques publiques (Birck, 2010). Ces « *instruments non-normatifs* » (Birck, 2010, :84) sont largement répandus et promus à travers les villes françaises. En 2013, un tiers des métropoles françaises avaient déjà adopté une charte de la participation citoyenne[31] (ou terminologie similaire).

Encadré – Les chartes de participation citoyenne : un levier pour la démocratie participative ?

Nous traiterons ici de quelques exemples de chartes[32] en nous attardant sur les objectifs politiques affichés et les valeurs sur lesquelles les auteurs de ces documents s'appuient pour valoriser et encourager la mise en œuvre d'une participation citoyenne sur leur territoire.

- Grenoble (2010) justifie la mise en place d'une charte afin de « p*oursuivre, renforcer et mieux structurer le dialogue avec les Grenoblois* » (:1). Le document, structuré en trois temps (engagements, chantiers, repères), « *permettra de répondre aux exigences d'un débat public local éclairé, constructif et utile pour Grenoble et pour les Grenoblois.* » (:1).
- Les auteurs de la charte de la ville de Nantes s'appuient aussi sur un référentiel dialogique en votant la mise en œuvre d'une « *charte nantaise du dialogue citoyen* » (2010). La participation des citoyens est à la fois un engagement et une ambition politique pour la ville qui « *place au cœur de son projet l'enrichissement de la démocratie par la promotion et la valorisation d'une citoyenneté active* » (:2). Cette charte « *pose les règles qui permettent de garantir la clarté que requiert un dialogue sincère et fructueux entre les habitants, organisés ou non, la Ville de Nantes et Nantes Métropole* » (:8).
- La métropole Lilloise (2017) justifie elle aussi la publication d'une charte de la participation citoyenne par « *un devoir d'information, de transparence, d'accessibilité et d'inclusion afin de co-construire avec les principaux intéressés, les politiques publiques* » (:2). Le discours mis en avant est le même que celui de Nantes : « [cette charte] *permet de garantir la clarté que requiert une participation effective entre les élus, les habitants métropolitains, organisés ou non, les communes de la métropole et les services de la Métropole Européenne de Lille* » (:20), et de Bordeaux (2013) : « *elle pose les principes qui permettent de garantir la clarté que requiert un dialogue sincère et fructueux entre les habitants, organisés ou non, les élus et l'administration municipale* » (:4).
- Cet extrait issu du compte-rendu du conseil municipal de la ville Bordeaux est encadré entre la justification de la mise en place d'un tel document (« *pour développer encore et pour favoriser une culture du débat et des habitudes communes de travail, la présente charte réaffirme les objectifs, les engagements et les valeurs de la participation citoyenne* », :4) et ses utilisations concrètes : « *elle fournira un cadre permettant d'évaluer régulièrement la participation citoyenne et identifier les points d'amélioration* » (:4).

La proximité et le dialogue sont, dans ces chartes, posés comme deux leviers de mise en œuvre d'une participation citoyenne. Les référentiels mobilisés rappellent certaines des valeurs de l'action publique : transparence, bien commun et vivre ensemble. L'absence de caractère contraignant soulève toutefois une limite à ces chartes, qui prennent « *bien souvent l'apparence de déclarations de bonnes intentions* » (Birck, 2010, :85).

Les budgets participatifs aussi connaissent un développement quasi-systématique dans les métropoles[33]. Ces instruments sont généralement soumis au vote des élus lors des conseils

[31] Lyon, Grenoble et Nantes au plus tard en 2010, Lille et Paris en 2011, puis Metz en 2012 et Bordeaux en 2013. Ces villes sont rapidement rejointes par Orléans (2014), Rennes (2015) Nice (2016) et Strasbourg (2018).

[32] Disponibles en ligne – pages consultées le 12 février 2021 : Grenoble [26 janvier 2009 - URL : http://www.cluq-grenoble.org/WordPress/wp-content/uploads/2017/03/Grenoble-charte-de-la-democratie-locale-2009.pdf] ; Nantes [29 janvier 2010 – URL : https://www.nantes.fr/files/PDF/Publications/05-AVN/Dialogue-Citoyen/charte-dialogue-citoyen-10.pdf], Lille [12 décembre 2011 – URL : https://www.ifac.asso.fr/IMG/pdf/IFAC-CPO-12-Livret_democratie_participative.pdf] puis Métropole Européenne de Lille [mars 2017 - URL : https://www.lillemetropole.fr/sites/default/files/2019-01/charte_participation_citoyenne_MEL.pdf], et Bordeaux [15 juillet 2013 – URL : http://www.bordeaux.fr/images/ebx/fr/CM/7013/8/pieceJointeSpec/102656/file/PV_20130715.pdf].

[33] Les premiers sont organisés à Metz et Paris (2014), puis Grenoble (2015), Rennes (2016), Orléans (2017) sont suivis par Clermont-Ferrand, Brest, Dijon, Lille, Rouen, et Strasbourg (2018), ainsi que Toulouse (2019).

métropolitains, qui, de fait, s'inscrivent parmi les promoteurs de la participation citoyenne au sein de l'action publique.

N. Ferran (2011) rappelle qu'il est nécessaire, pour ne pas surestimer les effets des dispositifs participatifs sur la sphère décisionnelle, de s'intéresser plus largement au rôle des élus locaux en dehors des dispositifs « *en se demandant comment ces acteurs l'intègrent* [la participation] *dans l'exercice quotidien de leur métier* » (:4). Si les élus demeurent globalement « *maitres du design organisationnel de leurs conseils de quartier* » (Blatrix, 2009, :98) et des traductions concrètes des injonctions – parfois imprécises[34] – à la participation sur leur territoire, il est toutefois possible d'étudier les effets d'une mise en participation (de la fabrique urbaine notamment) sur leur quotidien professionnel. L. Blondiaux (2005) pose ainsi la question du rôle de l'élu : « *peut-il se contenter d'être un chef d'orchestre, un animateur de procédures de débat public, ou reste-t-il pleinement maître de la procédure ? Lui aussi se trouve contraint de modifier ses manières de faire, d'argumenter, il doit s'exposer aux risques de la confrontation dans un processus de justification qui est désormais public et ne se limite plus seulement à l'élection* » (:125). Certains auteurs se sont également attachés à observer le positionnement des élus locaux vis-à-vis de dispositifs participatifs développés à l'échelle municipale. V. Baggioni, E. Ballan, et J-F. Duch (2009) analysent les stratégies et les attitudes des élus locaux dans les processus de concertation autour de projets d'aménagement et de gestion des territoires[35]. Les auteurs proposent une typologie des élus face à la participation citoyenne, dans un cadre concertatif. Ils dressent différents profils[36] d'élus en fonction de leur attitude face à la question du partage des pouvoirs dans l'espace public : « le démocrate », « le rigide », « le stratège », « le légaliste » et « le traducteur ». Ces catégories permettent d'illustrer des tendances, des évolutions, du rôle de l'élu face à l'accroissement des dispositifs de participation à la prise de décision. Elles rendent aussi compte des systèmes de valeurs qui leurs sont associées. Si la concertation est perçue par certains élus comme un exercice démocratique, elle n'en demeure pas moins un outil parmi d'autres de l'action politique pour d'autres (Baggioni, Ballan et Duch, 2009).

L'espace public du débat peut ainsi servir d'espace de visibilité, de négociation, de légitimation ou encore de délibération. La participation comme exercice politique participerait à redéfinir le rôle de l'élu, entre entrepreneur de politiques publiques et entrepreneur de débats. Avec le tournant participatif, c'est donc la question de l'acculturation des élus au partage de pouvoir qui se pose, au-delà de leur acculturation au simple débat public.

1.3.2. *Faire participer*, de l'enjeu politique à sa traduction opérationnelle : une transformation des cultures professionnelles ?

Interroger la professionnalisation de l'offre participative à l'échelle communale nécessite également de prolonger l'analyse des effets sur les acteurs aux effets sur les structures. Au-delà des transformations qui peuvent survenir dans le quotidien des élus par l'émergence de cette question participative, ce sont aussi les organisations publiques qui connaissent – dans leur structure hiérarchique – des transformations. Par exemple, la ville de Lille accueille entre 2008 et 2014, au sein de la Direction Générale des Services, une direction spécifique « Démocratie

[34] S'il existe une grande diversité de procédures participatives en aménagement de l'espace et urbanisme, elles souffrent toutefois de « *lacunes que le législateur n'a jamais vraiment cherché à combler* » (Denolle et Duval, 2016, :32).
[35] Dans le cadre du programme de recherche « Concertation, Décision et Environnement » coordonné par le Ministère de l'Écologie et du Développement Durable.
[36] Les auteurs précisent que ces profils ne sont pas à considérer comme des idéaux-types au sens weberien. Ils servent à identifier des grandes lignes stratégiques dans le comportement des élus, des rôles qui seront plus ou moins investis par ces derniers.

Participative et Animation de Proximité »[37]. Aujourd'hui, les missions qui étaient exercées par cette direction le sont par un service « Démocratie Participative », rattaché à la direction « Vie Citoyenne et Animation de Proximité »[38]. C'est ainsi pour « *la quasi-totalité des communes et intercommunalités qui disposent [désormais au moins] d'une mission, d'un pôle ou d'un service dédié à la participation citoyenne* » (Barlet et al., 2019, :19)[39].

La mise à l'agenda politique de la question participative se lit donc aussi par la structuration, dans les organisations publiques, de services en charge de la participation des habitants – que ce soit dans le cadre de l'élaboration des politiques publiques ou des projets urbains. Au-delà de l'injonction, les diverses incitations à la participation, portées à la fois par certains élus sous la forme d'une ambition politique, mais aussi revendiquées comme droit par la société civile, occasionnent des transformations dans les pratiques professionnelles des acteurs de l'aménagement du territoire. Des bureaux d'études sont missionnés pour répondre à la demande de conseil en modernisation - occasionnant un renouvellement des « *voies d'accès à ce champ professionnel* » (Tissot, 2002, :313). La participation comme activité professionnelle encourage aussi l'émergence d'entreprises spécialisées dans le domaine. Les intervenants, conseillers en communication ou en management public (Nonjon, 2005), sont mandatés par les collectivités publiques pour créer et/ou animer des dispositifs participatifs, venant compléter le panorama des « *militants, des représentants du monde associatif ou encore des travailleurs sociaux* » (Denolle et Duval, 2016, :37) qui étaient, à l'origine, en charge de l'animation et de la mise en place de ces dispositifs participatifs.

Le glissement d'une participation comme engagement à une participation-outil serait ainsi renforcé par « *l'évolution des profils socioprofessionnels des consultants en études urbaines* » (Nonjon, 2012, :90). A. Couture (2013) met en évidence le rôle structurant des professionnels[40] impliqués dans l'ingénierie de la participation – que ce soit pour la conduite des processus participatifs, ou pour leur influence sur le développement d'une « *culture locale de la participation* » (:109). Le développement progressif d'une « *véritable commande publique participative* » (Bonaccorsi et Nonjon, 2012, :29) créé finalement un « *marché du conseil en participation* » (*ibid*., :29) par l'attribution de fonds à la gestion, l'animation, mais aussi l'évaluation des instances participatives (Nonjon, 2012). En réponse à cette demande, des entreprises spécialisées développent des « kits » (Bonaccorsi et Nonjon, 2012) pour accompagner la mise en œuvre de démarches participatives sur les territoires. Pour J. Bonaccorsi et M. Nonjon (2012), ce processus participe de l'homogénéisation et de la standardisation des outils et des pratiques participatives.

1.3.3. Entre professionnalisation et désintérêt : la mobilisation collective face à l'hétérogénéisation du social

Du côté des habitants, l'ancrage des dispositifs participatifs dans le paysage démocratique et urbain incite à interroger les effets de leur engagement dans des cadres participatifs. Certains

[37] Source : Livret démocratie participative (IFAC). Disponible en ligne [URL : https://www.ifac.asso.fr/IMG/pdf/IFAC-CPO-12-Livret_democratie_participative.pdf - page consultée le 15 mars 2021]

[38] Source : site web de la ville de Lille. Disponible en ligne [URL : https://www.lille.fr/Votre-Mairie/La-mairie-de-Lille/Organigramme-de-la-Ville-de-Lille – page consultée en février 2021].

[39] Rapport sur la « Participation citoyenne à l'échelle des grandes villes, grandes intercommunalités et métropoles », étude réalisée sous la forme d'un projet collectif par des étudiant.e.s du Master Stratégies territoriales et urbaines (M. Barlet, P. Foyart, C. Gohet et A. Popelin, sous le tutorat de C. Nicola), École urbaine de Sciences Po, pour France Urbaine. Promotion 2018-2019.

[40] L'auteur identifie trois catégories de professionnels : les agents techniques, les agents dédiés à la participation, et les consultants externes. Leur capacité d'influence participe de la structuration du champ de la participation citoyenne comme référentiel d'action (Couture, 2013).

individus, majoritaires, s'en désintéresseraient, tandis que d'autres se professionnaliseraient au sens où ils accéderaient à la maitrise, par une présence répétée (Nez, 2013) – voire devenue routinière – des codes et normes qui régissent les dispositifs participatifs.

Pour M. Nonjon (2012), la professionnalisation et la procéduralisation des politiques publiques participatives sont deux processus accélérés par un « *mécanisme de conversion et de reconversion des ressources militantes des anciens des luttes urbaines en véritable compétence professionnelle* » (:91). Dans l'enquête qu'elle a consacré en 2005 aux « professionnels de la participation », M. Nonjon en distinguait deux profils : un premier regroupant des militants ancrés localement, et un second plus hétérogène, composé d'individus dotés de savoirs plus formalisés et décontextualisés. Cette professionnalisation des habitants est à rapprocher à la fois d'une reconnaissance progressive de leur statut dans l'espace public, et de l'acquisition de compétences professionnelles, militantes et/ou politiques : « *participation engenders civic competence by building democratic skills, overcoming feelings of powerlessness and alienation* » (Fiorino, 1990, :229).

De nombreux travaux, en s'intéressant aux processus d'apprentissage au sein des institutions participatives, se sont ainsi attachés à étudier la fonction pédagogique de la participation (Sintomer, 2008 ; Wojcik et Fromentin, 2008 ; Topçu, Cuny et Serrano-Velarde, 2008 ; Berger, 2009 ; Damay, 2009 ; Nez, 2010 ; Gardesse, 2011 ; Nez et Deboulet, 2013). À partir d'observations ethnographiques en situation de participation et d'entretiens biographiques avec les participants, ces travaux rendent compte des processus d'acquisition et de transferts des savoirs entre les acteurs, ainsi que des effets de ces apprentissages sur les parcours d'engagement. H. Nez (2011) a ainsi montré qu'en urbanisme, les individus mobilisent des savoirs et savoirs faire issus de leur expérience personnelle et quotidienne, et les développent en participant. Elle les examine sous la forme d'une typologie : ils peuvent être « *d'usage (des savoirs non spécialisés fondés sur une pratique du territoire), professionnels (des savoirs plus systématisés basés sur une expertise technique) et militants, qui se réfèrent à l'inscription dans des réseaux d'acteurs et à la maîtrise de savoirs et de savoir-faire politiques* » (Nez, 2013, :30). La mobilisation de ces savoirs, renouvelée à chaque participation ou recyclée dans d'autres sphères d'action (associative, participative ou politique) par la suite (Talpin, 2011), est étudiée par H. Nez (2013) au prisme d'une professionnalisation et d'une politisation. La professionnalisation correspond au développement de compétences techniques, qui se rapprochent de celles des professionnels, tandis que la politisation renvoie à un processus de montée en généralité. L'auteur mobilise une méthode d'analyse processuelle des parcours d'engagement des individus au sein de dispositifs participatifs, en s'appuyant sur une enquête ethnographique conduite à Paris et à Cordoue. Appliqué aux collectifs, ce questionnement « *permet d'interroger les processus de professionnalisation et de reconnaissance institutionnelle des associations* » (Nez, 2013, :32). L'analyse des résultats prend, dans un premier temps, la forme d'une typologie des trajectoires individuelles. Les habitants qui participent régulièrement peuvent ainsi devenir « *des militants associatifs plus qualifiés (« les militants accomplis »), des experts de la participation (« les piliers des dispositifs participatifs ») ou des professionnels de la politique (« les nouvelles élites politiques locales »)* » (:33). L'auteur souligne l'importance du dynamisme du maillage associatif local et de la configuration du dispositif étudié dans les processus d'apprentissage des individus et des collectifs. Ces savoirs, acquis par expérience, se rapprochent d'une expertise. C'est particulièrement le cas pour les collectifs, qui, en participant, développent des savoirs d'usages spécialisés, ce qui les « *rend légitimes pour intervenir sur des dossiers techniques comme ceux de l'urbanisme, et des compétences politiques, par exemple sur la méthode de participation* » (*ibid.,* :52).

À terme, le double processus de professionnalisation et de politisation identifié par H. Nez (2013) permettrait aux individus et groupes d'individus impliqués dans des démarches participatives d'être mieux reconnus par les institutions. R. Barbier et C. Larrue (2011) soulignent à ce titre que « *le monde associatif sort globalement conforté de la montée en puissance des dispositifs de participation environnementale, qu'il a soutenus et promus comme autant de moyens d'asseoir sa reconnaissance et de consolider sa position* » (:86). Ce processus de légitimation des collectifs associatifs a notamment été appuyé par leur capacité de se mobiliser comme contre-expertise

dans de nombreux projets et opérations urbaines. De plus, la professionnalisation des associations les amène à entretenir « *des rapports de partenariat contractualisés avec les instances du pouvoir local, et sont devenus de vrais services publics* » (Micoud, 2005 ; cité par Barbier et Larrue, 2011, :86). Les auteurs soulignent que le rapport des associations aux scènes de débat « *n'est pas univoque et se pose parfois en termes de dilemme : entre enrôlement dans les processus de participation ou de décision et autonomie de leur force d'opposition* » (:86). S. Rui et A. Villechaise-Dupont (2005) mettent ainsi en évidence que certaines associations craignent des formes de concurrence face aux nouveaux modes d'expression citoyenne dans le monopole de la représentation de la société civile. Ces auteurs notent toutefois que dans le cadre de la mise en place d'une gouvernance concertée, la tendance est plutôt au renforcement de la position des associations les mieux établies dans l'espace public.

Synthèse du chapitre 1

Ce chapitre avait pour objectif de décrire les processus d'ouverture de fabrique de la ville. Nous nous sommes d'abord attachés à décrire **les évolutions de la participation comme objet de gouvernance et de recherche en sciences humaines et sociales** [1.1.]. L'analyse de la littérature sur ce sujet, proposée sous la forme d'un récit chronologique, nous a permis d'identifier trois périodes : une première (des années 1960 à la fin des années 1980) où la participation semble opérer contre l'administration [1.1.1.], une seconde (du début des années 1990 au milieu des années 2000) où elle semble être mise au service de l'administration [1.1.2.], et une dernière (depuis le milieu des années 2000), où elle est employée comme instrument de gouvernance [1.1.3.]. Au-delà du design des outils participatifs et de leurs objectifs affichés par l'administration, la mise en participation semble relever d'une nécessité de produire et de mobiliser des publics et des groupes sociaux. Dans cette opération de production de publics, il s'agit de rendre gouvernables des processus et décisions.

Le contexte de l'émergence et de l'institutionnalisation progressive des modalités de participation à la prise de décision ainsi posé, nous avons ensuite exploré les **traductions opérationnelles de l'ambition participative au sein de la fabrique de la ville** [1.2.]. Nous avons ainsi proposé un panorama des formes classiques de mobilisation et d'implication habitante au prisme de trois temps du projet : le diagnostic [1.2.1.], la conception [1.2.2.] et la co-gestion [1.2.3.]. Nous retenons que les diagnostics partagés s'intègrent plus largement dans des modèles négociés de participation qui émergent depuis plusieurs dizaines d'années. Ils visent à établir un référentiel d'action commun, où les savoirs d'usage des habitants sont mis au service d'un projet. Cette démarche urbanistique reconnait ainsi les savoirs et compétences de l'ensemble de la société civile, au même titre que ceux des professionnels. Cette reconnaissance de l'expertise habitante est également nécessaire à la mise en œuvre de démarches de co-conception et co-gestion des projets urbains.

Après avoir décrit ces expérimentations de fabrique concertée et/ou partagée de la ville, nous nous sommes attachés à en explorer les effets en interrogeant **l'ancrage de la participation comme modèle d'action au sein des administrations publiques** [1.3.]. De l'acte de faire participer au *savoir faire participer* se posent en effet les questions de la professionnalisation des démarches participatives et de l'acculturation au partage du pouvoir dans les processus décisionnels. Nous avons ainsi exploré les effets performatifs d'une mise à l'agenda des collectivités d'une ambition participative, et mis en évidence le rôle des gouvernements locaux dans la circulation d'instruments non-normatifs visant à organiser et structurer, sur le territoire, les modalités d'une participation habitante [1.3.1.]. La traduction opérationnelle de cette ambition politique engendre par ailleurs des transformations sur les activités et la posture professionnelle des acteurs en charge de l'aménagement de l'espace et de la gouvernance du territoire [1.3.2], mais aussi des individus issus de la société civile ou du cadre associatif, dont on peut observer une certaine professionnalisation. Cette thèse est toutefois à relativiser face à un contexte d'hétérogénéisation du social [1.3.3.].

Chapitre 2.

Un contexte de fabrique en faveur d'une innovation ouverte ? - ou « l'âge du faire » (Lallement, 2015) et des communs

En 2005, S.A.H. Denters et L.E. Rose affirment que la participation des citoyens est l'une des principales réformes ayant affecté le niveau local depuis les décennies précédentes. Pour autant, les effets de la participation sur l'action publique et les gouvernances locales ne semblent pas définitivement établis, ni faire l'objet d'un véritable consensus. Si l'on ne peut assurément désigner ce que fait la participation à l'action publique, « *on sait en revanche ce qu'elle ne fait pas : l'offre de participation n'entraine pas le chaos ; elle ne renverse pas les pouvoirs établis ; elle n'empêche pas – ou très rarement – les projets de passer. Elle ne remet pas en cause fondamentalement la démocratie représentative* » (Rui, 2009, :77). Certains auteurs estiment par ailleurs qu'« *il n'existe pas de modèle qui permettrait de rendre compte de façon satisfaisante – à la fois cohérente et lisible – des effets de procédures ou pratiques regroupées sous le vocable participation* » (Mazeaud, Boas et Berthomé, 2012, :14).

Il nous semble qu'aujourd'hui, l'une des principales réformes de l'action publique locale passe par l'idéologie de la transition socio-écologique, incluant la participation dans un objectif plus large de transformation sociétale. L'affirmation du paradigme de durabilité (Jepson, 2001) dans le champ de l'intervention urbaine offre une opportunité de renouvellement des pratiques participatives en matière d'urbanisme (Berke, 2002). Pour certains auteurs, la grande variété des dispositifs participatifs (tant en termes de design que de procédé, de fonctions) n'empêche pas d'y lire des caractéristiques communes. En l'occurrence, « *ils témoignent tous d'une même idéologie participative, d'un même souhait d'impliquer les citoyens dans les décisions collectives au-delà des dispositifs électoraux traditionnels* » (Bherer, 2011, :31). Du dépassement des intérêts particuliers, l'urbanisme participatif est de fait aussi porteur des notions d'inclusion et de globalité. Dès lors, la participation comme forme institutionnalisée de manifestations d'intérêts individuels ou collectifs nécessite d'interroger à la fois les registres et les formes de mobilisation (sens collectif) ainsi que les modalités d'engagement (sens individuel).

La première section de ce chapitre vise à **interroger les référentiels qui sous-tendent la mise en place des activités participatives [2.1.]**. Pour cela, nous questionnerons dans un premier temps les liens entre la participation et l'action publique **[2.1.1.]**. Les effets de la participation des habitants à la prise de décision ne sont pas ici pensés du point de vue des citoyens, mais bien de la transformation publique et de ses organisations. Nous abordons dans un même temps la transformation des cadres et des principes de l'action publique par le référentiel de la participation, et la transformation de la participation par l'évolution des cadres de l'action publique. La question des effets de la participation n'est pas posée au prisme de son utilité. C'est plutôt dans le cadre des interactions entre volonté politique et revendication d'un droit à participer que nous interrogeons dans le même temps le contexte de mise en œuvre et de formalisation d'une culture participative et ses effets sur l'action publique. Entre délibération et action, nous posons également la question de l'engagement participatif au prisme du faire **[2.2.2.]** et du paradigme de l'expérimentation dans la participation comme modalité de fabrique urbaine **[2.2.3.]**. Nous supposons que l'instauration des « *conditions de succès de la prophétie participationniste* » (Mazeaud, Boas et Berthomé, 2012, :12) ne repose pas uniquement sur une volonté de l'acteur public, mais s'insère dans un cadre politique et philosophique d'affirmation et

de revendication plus général d'un des principes que recouvre l'urbanisme participatif : celui de l'inclusion. C'est un processus (Bauer, 2015) qui suppose « *l'implication de l'ensemble des composantes de la société et donc une responsabilité largement partagée, notamment par les décideurs politiques et l'ensemble des acteurs ayant une capacité à agir sur l'organisation sociale et les représentations qui la sous-tendent* » (Bauer, 2015, :73). La mise en œuvre d'une politique inclusive à l'échelle du territoire, et en particulier dans le cadre de sa co-production, nécessite d'instaurer des cadres et des outils adaptés à tous les individus, « *leur permettant d'augmenter leurs capacités à agir par elles-mêmes* » (*ibid.*, :73). L'inclusion est un concept qui se traduit comme projet sociétal en ce qu'il vise « *l'égalité des chances, une égale participation active à la vie sociale et la justice sociale* » (*ibid.*, :73). La participation en acte pose ainsi la question de l'accessibilité des dispositifs à l'ensemble de la société. Si, par exemple, le budget participatif a conduit à repousser le débat démocratie participative *vs* démocratie représentative, nous faisons l'hypothèse que c'est davantage l'idéologie des communs qui, aujourd'hui, traverse et interroge plus particulièrement les dispositifs participatifs en place dans les territoires.

Ce constat nous invite à **interroger la participation comme acte de citoyenneté [2.2.]**. Nous interrogeons ainsi l'accompagnement institutionnel des démarches de fabrique par le *faire* comme propice à une participation inclusive **[2.2.1]**. La question de l'inclusion pose également, implicitement, celle de l'accessibilité (au sens large du terme) des démarches participatives. C'est pourquoi nous reviendrons plus particulièrement sur les figures de la participation **[2.2.2.]**, entre citoyen expert et citoyen ordinaire, entre visibilité et invisibilité. Les figures du participant dit *ordinaire* dans la littérature sont variées : membre d'une population concernée (Claeys-Mekdade, 2001), profane ou amateur (Fourniau, 2008), usager du territoire (Bertheleu et Neveu, 2006), ou riverain (Fourniau, 2007). Pour B. Barbier et C. Larrue (2011), « *cette profusion témoigne de la complexité et de la difficulté à rendre compte de l'expérience participative, qui se construit dans la tension entre les places et postures assignées et celles revendiquées et façonnées en situation* » (:87). Cette réflexion nous conduira finalement à interroger les prérequis à la participation. Faut-il être citoyen pour participer ? **[2.2.3.]**.

Ayant délimité le périmètre d'une citoyenneté élargie qui ne repose pas uniquement sur des droits politiques (comme le vote, par exemple), mais intègre l'ensemble des formes d'engagement civique comme les signes pluriels d'un spectre de participation élargi à la fabrique urbaine, nous poserons la **question de la participation des jeunes comme idéal démocratique [2.3.]**. Ce public, aussi indéterminé (Mauger, 2010) et flou (Loncle, 2012) qu'il puisse être, constitue-t-il, dans l'action publique urbaine, une *minorité à intégrer* ou des *citoyens ordinaires* ? Pour répondre à cette question, nous tâcherons de qualifier et préciser ce que nous entendons par le terme de jeunesse, entre public cible et public ressource **[2.3.1.]**. Nous dresserons le panorama des enjeux de cette catégorie de public dans l'espace public, en interrogeant les notions *d'être* et *d'avoir sa place* **[2.3.2.]**. Enfin, nous discuterons de la possibilité de qualifier les jeunes de citoyens ordinaires **[2.3.3.]**. Cette partie nous permet finalement de construire les bases théoriques nécessaires à la mobilisation de la jeunesse comme prisme pour analyser des formes d'urbanisme participatif en pratique.

2.1. Dispositifs participatifs et modernisation de l'action publique : l'inclusion, un principe d'action performatif ?

Cette section s'attache à interroger les référentiels qui sous-tendent la mise en place des dispositifs participatifs, et, plus particulièrement, l'hypothèse selon laquelle l'instauration des conditions de succès de la prophétie participationniste (Mazeaud, Boas et Berthomé, 2012) ne repose pas uniquement sur une volonté de l'acteur public. Elle s'insérerait, en fait, dans un cadre politique et philosophique d'affirmation et de revendication du principe de l'inclusion.

2.1.1. Une réforme par le bas : La participation, vecteur et/ou produit des transformations de l'action publique locale ?

Si J. Le Maire (2005, 2009) retrace l'émergence d'une « grammaire participative » dès le début du XXème siècle[41], il semblerait qu'aujourd'hui la transformation du panorama mondial des expériences participatives intervient dans un « *contexte mouvementé et rapide d'évolution de la décentralisation, qui implique de lutter en commun pour la renforcer, et de résister collectivement à des phénomènes ambigus de recentralisation des décisions et du pouvoir administratif et politique* » (Allegretti, 2019, :30). La participation s'insère dans un contexte institutionnel de plus en plus fragmenté (Dagnino et Tatagiba, 2010 ; Bherer, 2011). La prise de décision demeure un enjeu de pouvoir, alors même que ses processus d'élaboration se difractent et deviennent plus opaques (Bacqué et Gauthier, 2011). Ce contexte est caractérisé « *par la fréquente nécessité de lutter contre l'onde croissante de défiance des citoyens à l'égard des institutions administratives et politiques, en ayant recours à de nouveaux processus de rapprochement (ou de réduction de la distance ressentie entre les habitants et les représentants élus) qui semblent « efficaces », forts, pluralistes et porteurs d'émancipation du fait de la qualité des relations qu'ils permettent d'instaurer entre les différents acteurs impliqués* » (Allegretti, 2019, :30). Les processus de décision publique qui s'appuient sur l'expertise ne seraient pas si neutres.

L. Bherer (2011) montre ainsi comment les critiques portées sur le fonctionnement de l'administration, telles que le caractère antidémocratique de « *la rationalité instrumentale qui caractérise la vision de l'expertise dans le modèle traditionnel d'administration publique* » (:110), ont nourri l'offre de participation. Cette dernière serait d'ailleurs un « *instrument des politiques publiques* » (:120) que le gouvernement mobilise pour rendre plus effectives ses actions. L'auteur s'interroge sur les raisons qui conduisent les autorités publiques à recourir aux dispositifs participatifs « *alors que l'on constate que la participation publique demeure le maillon faible de la décision publique* » (:128). Elle souligne enfin que la participation publique « *ne tient pas seulement à des pratiques isolées, mais s'organise à travers un ensemble de réseaux d'organisations et d'acteurs qui demeurent mal connus* » (:119). De nombreux auteurs (Davoudi, 2000 ; Fiorino, 2001 ; Petts, 2004 ; Mériaux, 2005 ; Bherer, 2010) se sont attachés à analyser les raisons de la multiplication des dispositifs participatifs de façon à en inférer leurs effets. Ces travaux mettent en évidence les rapports entre facteur explicatif et facteur d'efficience de ces démarches (Wolfe, Bjornstad et Kerchner, 2003). D'autres travaux ont participé à établir le lien entre les facteurs constitutifs des dispositifs et les apports des processus participatifs. Ils mettent en lumière les conditions de succès des processus participatifs en mobilisant des cadres d'analyse de l'action collective et des politiques publiques[42].

Dans la littérature scientifique, les relations entre les dispositifs participatifs et les transformations de l'action publique contemporaine sont généralement posés de trois façons différentes :

[41] Le Corbusier aurait été l'un des premiers architectes à avoir mentionné la notion de participation en relatant l'expérience qu'il a observé entre 1925 et 1931 en Hollande à l'usine de Van Nelle de Rotterdam : la « *dérive féconde d'un sentiment étroit de propriété égoïste vers un sentiment d'action collective* » (Le Corbusier, 1935, :179). Différentes expérimentations de participation ont aussi été observées dans les années 1940, comme celle de la reconstruction de la ville de Maubeuge encadrée par A. Lurçat en 1945, pour laquelle les habitants ont été convoqués à participer.

[42] C'est le cas de P. Sabatier, W. Leach, M. Lubell et N. Pelkey (2005) qui proposent de mobiliser trois courants d'analyse de l'action collective et des politiques publiques : l'« *institutional rational choice* » et l'« *institutional analysis and development* » (inspirés notamment par les travaux de E. Ostrom, 1991) ; l'approche par le capital social (fondée sur les travaux de R.D. Putnam, 1993 ; et J.S. Coleman, 1988) ; et l'« *advocacy coalition framework* » (de H.C. Jenkins-Smith et P.A. Sabatier, 1994).

1. **Une première façon de les envisager est d'affirmer que les dispositifs participatifs sont responsables de changements, de transformations, dans l'action publique.**

La participation des habitants à la prise de décision aurait des effets sur les répertoires d'action des institutions. M-H. Bacqué et C. Biewener (2015) analysent, dans ce cadre, le succès de la notion d'empowerment dans les années 1990 comme le signe de l'impact de la thématique participative à l'échelle mondiale et de ses processus d'institutionnalisation. L'emploi du terme d'empowerment dans les champs de la pensée politique « *est significatif d'un tournant partagé qui, à gauche comme à droite, amène à considérer comme cruciaux les pouvoirs locaux et l'action individuelle dans la mise en œuvre des projets sociaux et politiques* » (:83).

C. Blatrix (2002) apporte une nuance en décrivant la façon dont « *la démocratie participative tend à se nourrir d'elle-même* » (:100) à partir de l'analyse des débats publics. Elle affirme que si les procédures de délibération « *n'offrent qu'une participation limitée à la discussion publique […] elles ne sont pas pour autant dénuées de portée politique. En particulier, elles rendent possible la visibilisation de solutions alternatives, éventuellement font resurgir des options oubliées en réouvrant les boîtes noires* » (:101-102).

G. Massardier, E. Sabourin, L. Lécuyer et M. De Avila (2012), à partir d'une analyse sur la démocratie participative comme « *structure d'opportunité et de renforcement de la notabilité sectorielle* » (:78) mettent également en évidence les effets des dispositifs participatifs sur l'action publique. Le premier de ces effets est « *l'émergence d'une 'coalition de cause' territoriale* […] *qui décide dans et au-delà du système participatif, de l'usage des fonds* » (:98). Le second renvoie à la prégnance du formatage (technique et financier) des projets : « *par leur présence à tous les étages du dispositif participatif et leur capacité à négocier au jour le jour les projets avec les participants les plus saillants, les techniciens contrôlent le contenu de la politique publique* » (:98).

A. Fung et E. Olin Wright (2003) affirment, à partir de l'analyse de quatre situations participatives expérimentales, que la mise en place de dispositifs participatifs favorise des transformations au sein de l'action collective. En contexte délibératif, l'engagement et les compétences individuelles sont mises au service d'une démarche collective. Les dispositifs participatifs « *améliorent la réactivité et l'efficacité de l'État tout en le rendant plus équitable, participatif, délibératif et responsable* » (:6, traduction personnelle). Pour les auteurs, ces transformations, bien que vertueuses, « *peuvent toutefois être contrebalancé[e]s par des coûts tels que leur dépendance présumée à l'égard de conditions politiques et culturelles fragiles, [par] leur tendance à aggraver les inégalités sociales et économiques de fond et [par] la faible protection des intérêts des minorités* » (:6, traduction personnelle). Aussi le bilan des transformations de l'action publique par la participation est-il mitigé du point de vue de l'ambition d'inclusion de l'ensemble de la population.

2. **Une deuxième thèse consiste à défendre qu'au contraire, les dispositifs participatifs ne sont pas, à eux seuls, responsables de transformations dans le champ de l'action publique, mais en sont des produits.**

G. Gourgues (2012a) analyse ainsi l'offre participative comme étant le produit des logiques de l'action publique. Il pose que la mise en participation dépend des dynamiques de coopération et de concurrence entre acteurs : « *la sélection, le design et l'impact des dispositifs participatifs apparaissent comme largement tributaires des stratégies, des rapports de force ou des coalitions développés par les acteurs* » (:33). L'analyse processuelle des effets de la concertation proposée par L. Barrault-Stella (2012) met aussi en évidence que « *les divers effets de la participation ne prennent sens qu'au regard de l'ensemble du processus d'action publique […] et des autres pratiques des administrés* » (:104-105). En outre, le développement de la participation serait une conséquence d'un appel à transformer l'action publique, conduit à différentes échelles.

À partir d'une approche par la gouvernance, L. Bherer (2010) analyse les modèles et facteurs qui conduisent les autorités publiques à développer des dispositifs participatifs à l'échelle locale.

L'étude est portée sur la ville de Bordeaux, où des « arrangements participatifs » (Bherer, 2010) ont été mis en œuvre dès 1995. L'auteur rend compte du rôle des nombreuses politiques incitatives nationales et internationales sur le développement d'outils participatifs au niveau local (telles que les lois relatives à la démocratie de proximité et Solidarité et Renouvellement Urbain, ou le programme européen Urban II). Par une série de programmes et de politiques publiques ayant pour but de reconstruire leur légitimité politique, le gouvernement français et l'Union Européenne auraient largement contribué à la multiplication des dispositifs participatifs que les instances locales ont en charge de mettre en œuvre et d'animer. Ainsi, « *le mouvement participatif local ne peut pas simplement être considéré depuis le niveau local : il fait plutôt partie d'un jeu de gouvernance à plusieurs niveaux de légitimation politique* » (Bherer, 2010, : 301).

3. **Enfin, un troisième courant défend une théorie intermédiaire : les dispositifs participatifs seraient à la fois les porteurs (au double sens de responsables et vecteurs) et les produits des changements qui traversent l'action publique.**

A. Mazeaud (2012b) propose d'envisager ainsi les dispositifs participatifs, en distinguant à la fois leurs logiques (politiques, territoriales et sectorielles) et leurs effets. Elle démontre que « *les effets de la participation dans l'action publique ne se jouent pas seulement dans l'articulation du dispositif à la décision mais dans les imbrications multiples, seulement en partie contrôlables, entre les publics, les options formulées dans le dispositif et les pratiques et les intérêts des acteurs déjà mobilisés dans les processus ordinaires de production de l'action publique* » (:71). Ainsi, « *si ces dispositifs ont un effet sur la décision, c'est d'abord en ce qu'ils participent d'un travail de recomposition symbolique d'une « décision » qui n'existe* pas » (:71). L'inclusion des citoyens dans les processus décisionnels participerait finalement, et avant tout, à légitimer un recours à la démocratie participative (Mazeaud, 2009).

2.1.2. De la délibération à l'action, explorer des formes d'engagement par le projet

La mise en place de dispositifs participatifs accompagnerait une réforme des services publics (Gendron et Turcotte, 2003), en ce qu'ils auraient la capacité de moderniser les administrations publiques (Cabannes, 2006 ; Zaza, 2016 ; Sintomer, Herzberg et Röcke, 2020) et d'améliorer l'efficacité des politiques publiques (Bherer, 2011 ; Bacqué et Sintomer, 2001). A. Mazeaud (2009) distingue ainsi « modernisation participative » et « modernisation par l'usager » (au sens de Weller, 1998) et pose que « *les administrations ne se moderniseraient pas par le haut grâce à l'éclairage des experts mais par le bas sous la pression et grâce à l'action des citoyens* » (:3). La figure du citoyen vigilant (Rosanvallon, 2006) exercerait une pression sur les décideurs, alors contraints à une plus grande transparence de leur action. Ce processus de transformation, impulsé par la société civile, inciterait d'ailleurs les administrations à davantage de transversalité (Bacqué, Rey et Sintomer, 2005).

De nombreux chercheurs se sont attachés à analyser, dans ce cadre, les budgets participatifs comme « *source de nouveaux signifiés pour transformer à grande échelle les administrations publiques* » (Allegretti, 2019, :2). Leur mise en place serait à la fois un vecteur et un produit de l'évolution de l'organisation interne des services administratifs vers plus de transversalité et de transparence. La participation des habitants à la prise de décision et à la fabrique de la ville se rapproche alors d'une « modernisation administrative » (Sintomer, Herzberg, Röcke, 2008). Le succès des expériences de budget participatif aurait pour condition préalable une restructuration fonctionnelle de l'organisation publique, reprenant les principales caractéristiques de l'approche du « new public management » (Gardère et Lakel, 2009). La recherche sur les premières expériences de budgets participatifs a en effet mis en évidence l'importance du rôle de la réduction

des divisions hiérarchiques par l'instauration d'un management souple[43], de nouvelles méthodes de gestion et de formation du personnel ainsi que le caractère transversal et la coopération entre les services d'une administration ou entre différentes institutions (Allegretti, 2019). En outre, la reconnaissance par les administrations publiques du savoir d'usage des habitants « *favoriserait des politiques plus efficaces car plus adaptées aux besoins* » (Allegretti, 2019, :3). Les budgets participatifs comme outils sont aujourd'hui relativement homogènes du point de vue de leur conception de la modernisation interne de l'administration. En effet, même s'il s'agit d'un instrument dont les méthodes évoluent – que ce soit en fonction des retours des participants ou des cultures locales – les principes et valeurs fondatrices de cet instrument se rattachent toujours à celui d'un processus de démocratie directe (Genro et De Souza, 1998). B. Santos (1998) voit d'ailleurs dans le budget participatif la formation d'un espace public fondé sur la participation directe, en ce qu'il représente un « *système organisé de co-gouvernance dans lequel la société civile […] peut exercer un contrôle sur l'État au moyen de formes institutionnalisées de coopération* » (:307-308, traduction personnelle).

Dans le cadre de la fabrique de la ville, les budgets participatifs ont pour principe d'allouer une partie de l'enveloppe financière communale à la conception et la réalisation de projets proposés par des habitants. Ils occasionnent, au-delà d'une mise en transparence, une plus grande transversalité entre les services de la collectivité, qui doivent travailler ensemble pour étudier la faisabilité des projets et les mettre en œuvre, une fois votés par les habitants. Promus à l'échelle nationale, ils constituent, pour l'État, une réponse à un impératif de modernisation pour éviter la privatisation de l'ensemble de ses services (Allegretti, 2019) par la contribution des citoyens. Nous posons qu'ils constitueraient, en outre, un régime de visibilité de l'ambition politique de faire participer, en réduisant le plus possible les logiques de hiérarchisation et de priorisation des projets : ce sont les habitants qui déterminent, par le vote, leurs priorités. Cet acte, même ponctuel, permet aux habitants de participer aux transformations de leur territoire, de devenir acteurs de la fabrique urbaine.

2.1.3. Le paradigme du faire : un nouveau mode de (co-)fabrique de la ville ?

Les textes qui réglementent la fabrique de la ville et ont progressivement promu la participation des citoyens à l'action publique se fondent *« essentiellement sur l'information, la participation et la consultation* » (Beuret et Cadoret, 2010, :132). Le plus souvent, l'élargissement du débat au-delà du dispositif participatif reste relativement limité (Joly et Marris, 2003 ; Warren et Pearse, 2007).

Du point de vue des sciences politiques, « *la démocratie participative, telle qu'elle est couramment pratiquée, ne conduirait au final qu'à renforcer les positions acquises […] en privilégiant par exemple certaines rhétoriques et certains types d'arguments propres aux groupes dominants, au détriment des modes de communication habituels des groupes dominés* » (Blondiaux, 2007, :124).

Dans le champ de l'urbanisme, la diversité des dispositifs et des instruments participatifs qui visent la participation de tous les publics à la fabrique du territoire illustrerait l'ambition d'inclusion de l'acteur public. De plus en plus, les acteurs de l'aménagement du territoire tout comme les élus recherchent la participation de l'ensemble des habitants en dehors des temps

[43] Ce mode de management dans les organisations publiques est largement valorisé dans la mise en œuvre d'une culture de projet et encourage des changements dans les méthodes et postures managériales (voir à ce titre le document « Diffuser la culture du mode projet dans la fonction publique », publié par la Direction générale de l'administration et de la fonction publique en 2019). Disponible en ligne [URL : https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/publications/coll_cadres_de_la_FP/guide_diffuser_culture_mode_projet_dans_FP.pdf - page consultée le 12 janvier 2020].

électoraux. La démocratie participative comme « *instrument de renforcement des inégalités sociales* » (Blondiaux, 2007, :124) est avant tout un espace d'expérimentation visant l'inclusion et la participation de tous à la fabrique de la ville. La valorisation du *faire* au détriment du *dire* est notamment rendue visible par la multiplication des lieux de fabrication, parfois numériques (Ferchaud, 2018), et de leur visibilité croissante lors d'évènements de concertation et de participation (au projet urbain notamment).

Ces activités sociales sont défendues et promues par le mouvement des *makers* qui « *bouscule désormais les territoires dans leur fonctionnement, leur économie, et leur capacité à se projeter* » (Ambrosino et al., 2018, :5). L'apprentissage par la pratique « *permet de remettre en question les certitudes des experts et des politiques en matière de stratégies de gouvernance d'un territoire et des services au citoyen, et d'ouvrir de nouveaux espaces de réflexion collective sur les options économiques présidant à ces stratégies* » (Allegretti, 2019, :48). Ce mouvement est renforcé par l'affirmation de la thèse selon laquelle l'engagement sur l'espace public politique ne reposerait plus que sur des normes dialogiques : c'est « *l'âge du faire* » (Lallement, 2015). Défendu par un nombre d'auteurs croissant (Himanen et Leblanc, 2001 ; Anderson, 2012 ; Rifkin, 2012), ce postulat se développe d'autant que les logiques expérimentales sont valorisées et encouragées. Du « bidouillage » au « hack » (Lallement, 2015), l'éthique des acteurs de ce nouvel âge dans lequel nous serions rentrés repose sur trois piliers : la « *volonté de créer et de partager en se défaisant des contraintes imposées par le marché* », la quête « *des moyens et des espaces d'activité où le travail est à lui-même sa propre fin* », la conviction partagée que, « *parce qu'ils promettent un autre rapport à soi et aux autres, les objets et les bidouillages dont ils sont les supports sont d'authentiques vecteurs d'émancipation individuelle et collective* » (*ibid.*, :125). Au sein des tiers-lieux, certains expérimentent de nouvelles méthodes et outils de co-production des villes de demain. R. Besson (2017) revient notamment sur le cas d'un living lab qui, deux années de suite, a organisé des parcours créatifs au sein desquels les visiteurs étaient invités à co-créer des scénarii de développement urbain à partir de prototypes.

Dans le cadre de la fabrique de la ville, les initiatives spontanées portées par des citadins sans l'accord des autorités locales sont regroupées par une floraison d'expressions mobilisées depuis le début des années 2000 (Nedelec, 2017). Celles qui renvoient à des formes d'urbanisme « fait maison » (*ibid.*), du fait des citadins eux-mêmes, sont plus récentes : « do-it yourself urbanism » (Iveson, 2013 ; Douglas, 2014 ; Talen, 2015), « handmade urbanism » (Rosa et Weiland, 2013), « self-made city » (Ring, 2012). Ces actions se rapprochent par essence de la définition des politiques urbaines alternatives de V. Béal et M. Rousseau (2014), entendues comme « *l'ensemble des initiatives, des démarches ou des projets soutenus par des municipalités et qui cherchent à organiser un développement urbain s'éloignant des canons de l'entrepreneurialisme* » (:5). M. Lydon et A. Garcia (2015) considèrent d'ailleurs que cette implication spontanée et directe des citadins à la fabrique de la ville pourrait conduire à un « réinvestissement civique ». Pour P. Nédelec (2017), ce qui fait leur originalité, c'est que « *ce mouvement de fond d'actions individuelles (bottom-up) n'est pas constitué en réponse à un projet urbain ou à une politique publique d'aménagement imposé dans une logique descendante (top-down), mais bien une force de proposition de la part de citadins désirant prendre en charge eux-mêmes la fabrique de la ville* » (:102-103). C'est aussi, pour l'auteur, « *le reflet de l'échec des injonctions à la participation et à la concertation* » (:103), pourtant au cœur des projets urbains contemporains (Gardesse, 2011).

2.2. Participer : un acte citoyen ? Vers la définition d'une citoyenneté élargie

À travers l'affirmation du principe d'inclusion, c'est l'idéologie même des communs qui semble traverser et interroger tout particulièrement la mise en place d'une culture participative **[2.1.]**. La mise en œuvre d'une politique inclusive à l'échelle du territoire nécessite d'instaurer des

cadres et des outils adaptés à tous les individus. C'est un concept qui se traduit comme projet sociétal en ce qu'il vise « *l'égalité des chances, une égale participation active à la vie sociale et la justice sociale* » (Bauer, 2015, :73). Il convient dès lors de s'interroger, dans cette section, sur la participation comme acte de citoyenneté. Nous proposerons ensuite de prolonger ce questionnement à partir de l'idéal démocratique de participation des jeunes **[2.3.]**.

2.2.1. L'accompagnement institutionnel des démarches de fabrique par le faire

Depuis les années 1990, la multiplication des échelles de projet, la diversification des acteurs de l'aménagement et de la construction, et l'émergence de partenariats public-privé sont autant de nouvelles modalités de gestion des territoires. Appliquées à l'aménagement de l'espace, ces évolutions transforment les conditions d'exercice des urbanistes et des architectes (Bourdin et Prost, 2009). L'offre participative institutionnelle s'y lit à travers deux objectifs conjugués, celui du *faire ensemble* et celui du *faire pour*. Ces référentiels, qui guident l'action participative en termes d'aménagement de l'espace, s'inscrivent dans une vision de la ville comme « commun » (Foster et Iaione, 2015).

Dans ce cadre, l'appropriation des processus décisionnels et des outils de production de la ville par ses habitants *« ne peut se formuler que comme un droit à la vie urbaine, transformée, renouvelée* » (Lefebvre, 1968, :108). La participation des habitants au devenir de la ville doit ainsi « *réduire les inégalités, limiter les formes de ségrégation et favoriser l'éclosion d'une ville plus inclusive et démocratique* » (Margier et Melgaço, 2016, :1). Ces évolutions nécessitent que les urbanistes et les architectes, traditionnellement considérés comme « artistes chargés de magnifier le pouvoir » (Ragon, 1977), développent de nouvelles fonctions et compétences professionnelles en matière de médiation et de travail interdisciplinaire. C'est plus généralement le cas de l'ensemble des acteurs qui interviennent dans la planification du territoire. Les effets de mise en œuvre d'une planification inclusive pourraient contribuer « *à une meilleure participation sociale, et donc à une meilleure cohésion sociale, non seulement pour les personnes en situation de vulnérabilité, mais aussi pour l'ensemble des citoyens. À partir de la planification, cette approche permettrait ainsi de refonder l'ensemble de l'action publique, au service d'une plus grande cohérence de la vie quotidienne, au sein d'un territoire inclusif* » (Bauer, 2015, :80).

De nouveaux outils viennent consolider les dynamiques d'expérimentations mises en œuvre dans les territoires pour une programmation et/ou une planification inclusive. F. Meunier, E. Redoutey et J. Zetlaoui-Léger (2018) étudient notamment la programmation dans le cadre des Appels à Projets Innovants (API). Cette nouvelle économie de projet s'inscrit dans une trajectoire qui remonte aux années 2000 : celle du transfert des responsabilités de maîtrise d'ouvrage, de la part des organismes publics (les collectivités, par exemple) vers des opérateurs privés de la construction. La collaboration entre collectivités et entreprises dans la recherche de nouvelles solutions techniques instaure un cadre de mutualisation des expériences, des outils et des connaissances. Elle se rapproche d'une forme d'open innovation élargie, qui désigne à l'origine les pratiques de partage et de coopération entre entreprises pour la recherche de nouveaux marchés à investir (Chesbrough, 2003). Ces acteurs ont alors en charge l'exercice de programmation, qui devient « *une activité cruciale pour proposer des offres différenciantes marquées du sceau de l'innovation* » (Meunier, Redoutey et Zetlaoui-Léger, 2018, :2). Ces auteurs décrivent la définition des programmes et l'émergence d'acteurs « *aux approches entrepreneuriales »* comme deux facteurs ayant *« suscité des modalités de travail plébiscitées pour leur 'caractère interdisciplinaire, transversal et collaboratif'* » (:3). La collaboration avec les utilisateurs finaux que sont les habitants demeure toutefois « *très marginale* » (*ibid.*) dans ces programmes, « *alors que la production architecturale et urbaine exige une prise en compte sensible et incarnée de l'existant* » (:4). Pour F. Meunier, E. Redoutey et J. Zetlaoui-Léger (2018), « *l'encensement des pratiques collaboratives associées aux API aurait même tendance à déconsidérer le travail d'études et d'enquêtes socio-urbaines jugé au mieux secondaire, au pire inutile* » (:4).

Récemment, de plus en plus de formes expérimentales de fabrique de la ville émergent. Ce sont notamment les occupations temporaires de l'espace, qui se constituent progressivement comme nouvelle norme d'action publique coopérative[44]. Elles visent la consolidation d'un modèle de gouvernance et d'action publique au service d'un territoire inclusif. Les collectifs qui portent ces initiatives sont aussi bien des acteurs historiquement engagés dans le développement de lieux artistiques depuis les années 1970 (Lextrait, 2001), que des structures dont les fondateurs sont issus de l'immobilier, de l'architecture ou du développement local (Pinard et Pradel, 2021). Œuvrant pour un modèle de gouvernance de projet horizontal, les participants développent des projets communs, d'entraide, et échangent des pratiques, mettant ainsi leurs compétences et savoirs au service non seulement d'un projet, mais aussi des uns et des autres. Ces initiatives sont envisagées « *comme un levier de co-conception et de co-construction de l'espace avec les habitants et les acteurs locaux, permettant de tester des méthodes (design thinking), des nouveaux usages et des aménagements* » (Pinard et Pradel, 2021, :3). Au sein de ces expérimentations, les approches tactiques et artistiques sont privilégiées à des formes plus classiques de fabrique de la ville, encourageant des formes de participation par le faire. Les habitants sont invités à co-construire un espace en intégrant toutes les étapes du projet, de la conception à la réalisation.

Aussi, depuis le milieu des années 2010, la participation des collectifs artistiques est-elle interrogée comme moteur d'une possible réinvention des pratiques d'urbanisme (Arab, Özdirlik et Vivant, 2016 ; Pallez, 2017). Les recours à des interventions artistiques s'observent comme un phénomène croissant, qui répondrait à une injonction à l'innovation dans le champ de l'urbanisme (Pallez, 2017). N. Arab, B. Özdirlik et E. Vivant (2016) soulignent que ces démarches valorisent tout particulièrement le terrain et contribuent à réhabiliter la subjectivité dans les projets en privilégiant des expériences immersives et des méthodes de travail du projet inhabituelles. Les auteurs précisent qu'en renouvelant ainsi les postures des acteurs, les usagers deviennent co-concepteurs du projet. Sans pouvoir s'assurer des effets opérationnels de ces expériences, il n'en demeure pas moins que la méthode, qui se veut innovante, encourage des processus coopératifs et d'empowerment.

Comme modèle urbain alternatif, ces explorations méthodologiques de co-production et de co-construction entre une pluralité d'acteurs participent à reconfigurer l'espace symbolique de la délibération (Douay et Prévot, 2016) par l'action collective.

2.2.2. Entre citoyen expert et citoyen ordinaire : les figures de la participation

Traditionnellement, dans la littérature scientifique francophone, les figures du public participant à des processus démocratiques se lisent à travers une opposition « riverain/citoyen » (Le Floch, 2011). Le riverain est entendu comme l'individu qui porte des intérêts particuliers, dont la figure a été exacerbée par les lectures « nimbyistes » (Jobert, 1998) depuis ces dernières années. Le citoyen, en revanche, renverrait à la figure de l'intérêt général et de sa mise en discussion démocratique (Fourniau, 2008).

Pour S. Le Floch (2011), ce clivage est réactivé – voire renforcé – sous la forme d'une opposition entre « citoyen ordinaire » et « citoyen concerné » (*ibid.*). En interrogeant cette approche de « population concernée », C. Claeys-Mekdade (2001) recense treize termes mobilisés par les acteurs des démarches participatives pour désigner les publics : la « *population* », les « *habitants* », les « *riverains* », les « *acteurs* », les « *citoyens* », l'« *écocitoyen* », le « *public* », les « *ressortissants* », les « *administrés* », les « *électeurs* », les « *contribuables* », les « *usagers* », et les « *consommateurs* » (:219-220). D'un point de vue analytique, ces termes peuvent être regroupés en différentes

[44] Ces occupations font, d'ailleurs, de plus en plus l'objet d'appels d'offres publics (Pinard et Pradel, 2021).

catégories : « *ceux qui habitent « ici » (les habitants, les riverains…), ceux qui utilisent ou qui utiliseront peut-être un service (les usagers actuels, les usagers potentiels…), ceux qui payent (les consommateurs, les contribuables…), ceux qui « savent penser » l'intérêt général (les citoyens, les écocitoyens…)* » (:220). S. Le Floch (2011) propose de prolonger ces travaux portés sur les publics de la participation. Elle en identifie trois figures, à partir d'une étude de cas portant sur un projet faisant l'objet de conflits et controverses en aménagement de l'espace : celui de l'installation d'éoliennes. Ces trois profils de la société civile sont « *le riverain* », « *le citoyen* » et « *l'habitant* » (*ibid.*). Si, dans un premier temps, « *le public est globalement perçu comme un réceptacle passif d'où seraient susceptibles d'émerger quelques individus réagissant* » (:348), l'analyse des entretiens conduits auprès des acteurs du développement éolien met en évidence quelques figures différenciées du public de la participation. Le riverain émerge comme la première notion mobilisée : celle de l'individu concerné quotidiennement et dans une grande proximité (géographique) avec le projet en question. Cette figure est « *indissociable d'une dimension politique […] : le riverain est celui duquel il faut écarter l'éolienne afin de minimiser les risques de contestations. En quelque sorte, c'est une figure construite de manière à être mise à l'écart* » (:348). La figure du citoyen apparait assez peu dans l'étude réalisée par l'auteur : « *le terme est pratiquement absent, tout comme ceux de démocratie, de délégation de pouvoirs auxquels il est censé être associé. Pour l'essentiel, cette figure demeure virtuelle* » (:350). Le citoyen, « *capable de débattre des enjeux énergétiques à différentes échelles, de délibérer à propos des orientations collectives* » (:350) n'existerait pas, à l'heure actuelle, pour les personnes interrogées dans cette étude : « *au-delà du riverain, le public est perçu comme un être sans avis constitué ni contextualisé* » (:350). Toutefois, cette figure se décline : au-delà de l'individu engagé, le citoyen peut aussi être entendu comme « administré » : « *centrale de la démocratie représentative [et] chère en particulier aux maires […] cette figure met en valeur celle de l'élu* » (:351). Les visions conférées aux participants se déclinent donc en fonction de leur rapport au projet, mais aussi de leur rapport aux acteurs en charge de leur mise en œuvre. Enfin, la dernière figure émergente est celle de l'habitant. Elle désigne un individu relativement passif dans le projet, « *qui se tient et se meut au quotidien dans les paysages « ordinaires » ou « banals »* » (:352). Pour C. Neveu (2003), cette figure de l'habitant peut d'ailleurs être différente selon que l'on s'y réfère au singulier ou au pluriel. Par l'examen des processus de catégorisation institutionnelle à l'œuvre dans le cadre de la politique des quartiers, l'auteur explique que le terme d'habitant renvoie à une figure de l'acteur collectif (né des luttes urbaines des années 1960-1970), tandis que celui d'habitant (notamment lorsqu'il est employé au pluriel) correspondrait à une vision floue, changeante – mais pas moins permanente dans les discours de la participation.

Finalement, S. Le Floch (2011) met en évidence que si les acteurs d'un projet « *appellent de leurs vœux la figure du citoyen, ils peinent à la reconnaitre* » (:352). Une approche normative de la figure de l'habitant « *conçu comme un être géographique – un être social et politique dont le rapport à la matérialité et à l'étendue terrestre fonde significativement les conditions d'existence* » (:353) encouragerait le passage vers une définition élargie de ce dernier. La participation des habitants à la transformation du territoire devrait alors également être lue en dehors des procédures démocratiques : « *il y participe ne serait-ce que parce qu'il partage une portion de surface terrestre avec d'autres selon une conception qui rappelle l'origine étymologique commune des termes participation et partage* » (:353). La question de la figure du citoyen, et du statut normatif qu'elle présuppose, mérite alors d'être posée dans le cadre de démarches de participation à la fabrique de la ville.

2.2.3. Faut-il être citoyen pour participer ?

Dans les années 1960, la participation comme modèle d'action démocratique commence à s'institutionnaliser – en particulier avec l'obligation de création des conseils de résidents et autres enquêtes publiques [chap.1]. C. Blatrix (2009) démontre à ce titre, par une analyse des débats parlementaires, que les visions sur le rôle du citoyen ont considérablement évolué en l'espace d'une trentaine d'années : « *d'une conception selon laquelle l'élection est le moment à la fois nécessaire et suffisant de la participation, le citoyen étant prié, entre deux scrutins, de faire*

preuve de « patience civique », on est passé à une conception où il semble admis que les citoyens non seulement peuvent, mais souhaitent et doivent pouvoir « participer » entre deux élections » (:100). Pour autant, les outils de participation demeurent adressés aux individus inscrits sur les listes électorales, qui sont un moyen d'identification et de mobilisation pour les collectivités.

À cette même époque, des travaux mettent en avant la démocratie participative comme une école de la démocratie. Ces théories participationnistes insistent sur l'influence des dispositifs tant sur le développement individuel des participants que sur la « vitalité démocratique » (Kaufman, 1960 ; Pateman, 1970). La participation serait alors un vecteur d'empowerment, en ce qu'elle permettrait aux individus de développer leurs capacités à se faire entendre et à s'organiser collectivement (Bacqué et Biewener, 2013). H. Nez (2013) explique à ce titre comment le tournant délibératif, dans la philosophie politique américaine, a valorisé la fonction éducatrice de la participation. Les dispositifs participatifs sont promus comme un moyen de fabriquer de « meilleurs citoyens » (Mansbridge, 1999), plus informés et plus conscients des réalités urbaines. B. Manin (1985) note à ce titre que « *la délibération et l'argumentation politiques* […] *constituent, par elles-mêmes, des processus d'éducation et de formation* » (:85). Toutefois, les citoyens visés par ces dispositifs sont en grande majorité des individus titulaires de droits formels de citoyenneté. H. Nez (2013) prolonge ce constat : « *ces espaces d'engagement servent surtout à éduquer ceux qui sont déjà de 'bons citoyens'* » (:53). Finalement, le fait de participer n'éduquerait pas tant à la citoyenneté, mais « *les apprentissages au sein des institutions participatives tendent* […] *à produire un militantisme plus qualifié* » (*ibid*., :53).

L'état des lieux des recherches portant sur les relations entre mouvements sociaux et démocratie participative effectué par C. Neveu (2011) souligne par ailleurs « *le risque de disqualification et de marginalisation de certains acteurs collectifs, au profit de « citoyens ordinaires » supposés vierges de tout engagement* » (Nez, 2013, :45). Or, le citoyen ordinaire est « *très largement une fiction politique* » (Blondiaux, 2007, :125) : tout individu qui s'engage est déjà plus ou moins informé voire impliqué dans d'autres espaces décisionnels. En effet, le fait de s'engager, de s'impliquer, dans des situations de concertation et/ou de participation s'inscrit bien souvent « *en continuité avec d'autres engagements militants, qu'ils soient préalables ou consécutifs à cette expérience* » (Nez, 2013, :53). L'objectif « *d'inclure les exclus* » (*ibid.*, :53) est renforcé par les effets de politisation des dispositifs participatifs qui « *peuvent amener ceux qui n'avaient pas d'engagement préalable à s'investir dans la vie associative* » (*ibid*., :53). Ces individus cibles, parfois nommés les *invisibles*, sont d'autant plus recherchés que de nombreuses questions évaluatives de la participation reposent sur la capacité de l'organisateur (bien souvent l'acteur public) à mobiliser un grand nombre d'individus, suivant des principes de mixité et d'hétérogénéité[45].

Ces conceptions nous incitent à poser la question du statut de la participation des habitants à la fabrique de la ville. Les instances participatives sont souvent présentées comme des outils qui visent à redonner un pouvoir de décision aux usagers d'un espace, en s'inscrivant dans les sphères décisionnelles concernant les transformations de leur territoire de vie. Comme il a été établi précédemment **[2.2.2.]**, en urbanisme, deux figures sont largement convoquées : d'une part celle du citoyen, et d'autre part celle du riverain. La première l'est généralement dans le cas de la participation à la prise de décision, ou la démocratie participative. La seconde marque le statut de l'individu au regard de son ancrage territorial, et est plus souvent mobilisée dans le cas d'enquêtes publiques, par exemple. Il nous semble alors important de poser la définition d'une citoyenneté élargie, qui n'intègre pas seulement les profils d'habitants dont le statut juridique est reconnu comme celui de citoyen, mais bien l'ensemble des individus qui contribuent à la culture, l'économie, et aux transformations sociales de la ville. Cela implique de dépasser les catégories discriminantes utilisées dans le cadre de la démocratie représentative pour admettre, sous le terme de citoyen, l'ensemble des habitants d'un territoire. Nous notons à ce titre que les animateurs de dispositifs de participation à la fabrique urbaine cherchent aujourd'hui à impliquer,

[45] Notons à ce titre que l'action Politique de la Ville a fait de la participation un objectif de création de lien social, de lutte contre les exclusions, et de solution à la crise de la représentation, en rapprochant citoyens et élus (Bacqué et Mechmache, 2013).

au-delà des citoyens et électeurs, l'ensemble des contribuables et résidents du territoire, sans prendre en compte ni leur statut formellement reconnu (le droit de vote, la majorité) ni la durée de leur séjour : ce sont par exemple les migrants, les étudiants, ou encore les enfants. La condition préalable à la participation ne reposerait plus uniquement sur le droit de vote, mais sur l'investissement de ressources en un temps donné, sur un territoire. Au-delà du « citoyen-expert » (Lefebvre, 2017) et du « citoyen ordinaire » (Berger, 2009), il semblerait que ce soit l'habitant qui représente désormais la figure de référence, le public visé par les instruments de participation.

Le budget participatif illustre l'affirmation de ce paradigme dans l'action publique, dans la mesure où tous les habitants disposent à la fois du droit de vote et de la possibilité de proposer un projet pour leur territoire, sans être limités par des conditions ou caractères discriminants (tels que l'âge ou le lieu de résidence). G. Allegretti (2019) présente ce dispositif comme un « droit de se faire entendre », aussi bien pour des personnes ne bénéficiant pas encore du droit de vote (enfants, adolescents et immigrés, par exemple) ou l'ayant perdu : « *c'est le cas du budget participatif de la ville de New York qui organise des sessions de mobilisation destinées à d'anciens détenus déchus de leurs droits civiques, pour les aider à retrouver le sentiment de citoyenneté en les impliquant dans la programmation participative des travaux publics et des finances locales* » (:24). La participation s'entend alors au sens de J.F. Dasi (2009), comme la nécessité de consulter ou de co-produire avec les habitants, afin de concevoir, imaginer et animer des espaces urbains fonctionnels, qui puissent répondre aux enjeux auxquels font face aujourd'hui les villes. Dans ce cadre, il serait nécessaire de concerter et d'impliquer l'ensemble de la population sans considération de son statut politique et/ou juridique. L'objectif d'ouvrir l'espace public de la décision à des groupes sociaux peu représentés au sein des espaces institutionnels et formels de la participation suppose la reconnaissance de la contribution de tous les habitants.

2.3. La participation des jeunes comme idéal démocratique : une minorité à intégrer ou des citoyens ordinaires ?

La mise en place de dispositifs participatifs est à la fois issue d'une volonté politique et revendication d'un droit à la ville (Lefebvre, 1968) des habitants [2.1.]. La pluralité des formes de mobilisation et d'engagement des publics, valorisée et encouragée au sein des processus de fabrique urbaine, questionne par ailleurs les modalités d'une participation inclusive. Ayant ainsi délimité le périmètre d'une citoyenneté élargie qui ne repose pas uniquement sur des droits politiques, mais intègre au contraire l'ensemble des formes d'engagement civique comme les signes pluriels d'un spectre de participation élargi à la fabrique urbaine [2.2.], nous posons dans cette section la question de la participation des jeunes comme idéal démocratique. Cela nous permet de construire les bases théoriques nécessaires à la mobilisation de la jeunesse comme prisme d'analyse des formes d'urbanisme participatif en pratique.

2.3.1. La jeunesse : entre public cible et ressource

L'enjeu de faire participer les jeunes, et en particulier ceux des quartiers défavorisés ou populaires, pour lesquels les appels à participation prennent davantage la forme d'une injonction (Lambert et Molgat, 2020), s'inscrit dans une trajectoire relativement ancienne qui se dessine en parallèle des mouvements sociaux pour une plus grande transparence et inclusion de la décision.

En effet, si dans les années 1960, l'urbanisme est encadré par un modèle de planification rationnelle et globale, il en va de même pour la question des politiques adressées aux jeunes. L'État

entretient l'image d'une « *structure centrale omnipotente* » (Bantigny, 2007, :224) et alimente un modèle de gouvernance alors caractérisé par un interventionnisme fort et un centralisme étatique. L'implantation des équipements socioculturels fait l'objet de plans, et leurs salariés sont regroupés sous une convention collective (celle des éducateurs spécialisés, datant de 1966). L'intervention en direction des jeunes est relativement uniforme sur le territoire, alors même que les questions liées à la jeunesse se posent de manière transversale. De nombreux mouvements de jeunesse de grande envergure en encadrent les activités, et sont considérés comme porteurs de l'expertise jeunesse. Plus tard, dans le milieu des années 1960-1970, avec la remise en cause de la notion d'expertise dans différents champs (et pas seulement de l'intervention sociale), la place et le rôle de ces mouvements et organisations comme co-gestionnaires de la politique de jeunesse (Tetard, Müller et Pachot, 1996 ; Tetard, 2000) se trouvent remis en cause. Les années 1970 sont ainsi marquées par le déclin des mouvements de jeunesse, occasionné à la fois par le rejet des acteurs publics et la désaffection progressive des militants. Peu à peu, les mouvements de jeunesse se voient réduits à la prestation de services en direction des publics jeunes, encadrés par des professionnels de l'animation socioculturelle à qui la mission jeunesse incombe désormais.

Du côté de la fabrique de la ville, l'ensemble des contestations issues de la société civile (luttes urbaines, mouvements urbains d'opposition à des projets d'aménagement ou de rénovation urbaine) n'ont eu de cesse d'alimenter une critique politique et sociale des modalités de gestion territoriale du gouvernement, encourageant le passage d'un paradigme rationnel vers des approches plus collaboratives. Aux États-Unis, c'est le modèle de « l'advocacy planning » (Davidoff, 1965 ; Allmendinger, 2002) qui incarne la volonté de réconciliation des valeurs, et vise la justice sociale. En France, si cette démarche s'est assez peu importée, on note toutefois que les processus interactifs occupent une place de plus en plus importante dans les projets **[chap.1]**. Le renouvellement des pratiques professionnelles (Gauthier, Gariépy et Trépanier, 2008), le développement d'une approche réflexive (Schön, 1983) et la critique postmoderne de la planification (Hamel, 1986) encouragent la mise en œuvre progressive d'un « spontanéisme de la participation » (Gaudin, 2010). La politique de la ville des années 1980, marquée par le développement social des quartiers, encourage la généralisation et la systématisation des expériences de participation. De nombreux quartiers de villes européennes dits « sensibles », « dégradés » ou « en crise » (Baillergeau, 2007) font l'objet de mesures spécifiques visant à améliorer les conditions d'habitat, à développer l'offre de services publics, ainsi qu'à promouvoir la participation. Dans ce cadre, les modalités d'intervention auprès du public jeune connaissent une nouvelle impulsion : soit sous une forme individualisée (scolarisation, formation, retour à l'emploi), soit sous une forme collective (participation à la décision, co-construction de politiques publiques).

Participation sociale et participation politique sont deux types de dispositions individuelles à l'engagement public (Mazzoletti et Masulin, 2005) qui, dans le champ de l'action, sont mises au service l'une de l'autre. La participation sociale est pensée comme le premier levier à activer pour assurer une participation politique, permise dès la majorité par le vote. Ces deux formes de participation sont menées conjointement : en effet, chez les jeunes, l'absence d'emploi pourrait déboucher sur une défiance plus prononcée à l'égard des institutions (Chevalier, 2019). L'action de (faire) participer est dispensée au service d'un renforcement des liens sociaux et du rétablissement de la confiance entre jeunes habitants et institutions, dans des espaces où la cohésion sociale est perçue comme défaillante (Baillergeau, 2007). Au sein de ces espaces, la question de la jeunesse et des modalités d'intervention des pouvoirs publics en leur direction est omniprésente (Estèbe, 2001) : de la décennie 1980, au cours de laquelle « *la jeunesse est surtout perçue comme porteuse d'innovation et comme enjeu de recomposition des politiques de la ville* » (Loncle, 2001, :84), à celle des années 1990 où « *elle apparaît davantage comme un facteur de risque* » (*ibid.*, :84).

P. Estebe (2001) remarque en ce sens que la politique de la ville recouvre majoritairement des actions en direction de la jeunesse, dans les territoires disposant d'un contrat de ville. L'auteur s'interroge donc sur le rapport entre politique de la ville et jeunesse « *au titre de la fonction que l'un et l'autre occupent dans la sphère des politiques publiques liées à la reproduction et à*

l'intégration sociale » (:32). Il apparait qu'entre jeunes et politique de la ville, « *il en va d'une métonymie de la relation entre société et politique publique qui signale le passage d'une relation mise sous le signe de la hiérarchie et de l'ascension sociale à une relation de la démocratisation et de la réussite individuelle* » (:32). Ce processus peut se lire à travers les trois rapports fondateurs de la politique de la ville : le rapport Schwartz (1981)[46], le rapport Bonnemaison (1982)[47] et le rapport Dubedout (1983)[48]. Le premier entraine la création de la délégation interministérielle aux jeunes et des missions locales, le second introduit la notion de prévention de la délinquance, et le troisième amène la mise en œuvre des opérations de Développement Social des Quartiers (DSQ) ainsi que la constitution d'un conseil national du DSQ. Ces trois textes s'appuient – de façon plus ou moins implicite – sur des figures de la jeunesse qui coexistent depuis le XIXème siècle : la « jeunesse à protéger », la « jeunesse menace » et la « jeunesse ressource » (Vulbeau, 2001).

La jeunesse comme ressource peut être analysée de deux façons : au sens de la citoyenneté (Vulbeau, 2001) ou au sens de « ressource politique » (Koebel, 2001). Dans le premier cas, l'emploi du terme ressource renvoie aux capacités du public à se mobiliser sur le registre de la citoyenneté. Ce dernier s'articule autour des notions d'autonomie, de solidarité, de responsabilité et d'engagement (selon les quatre qualités évoquées dans le *Livre Vert* de la commission de concertation sur la politique de la jeunesse, 2009[49]). Dans le second cas, la jeunesse comme ressource signifie plus particulièrement l'intérêt de l'État pour la jeunesse, dans le cadre de la mise en valeur d'un projet politique de citoyenneté et de cohésion sociale. Pour P. Loncle (2010), les discours qui formalisent un lien entre jeunesse et citoyenneté servent « *plus qu'à légitimer le contenu de l'intervention de l'État en direction de cette population, à légitimer l'État lui-même* […] *au regard de ses concitoyens* » (:80). Pour P. Estebe (2001), il serait alors intéressant « *d'observer en quoi les évolutions de la politique de la ville et de la place du thème de la jeunesse en son sein signalent des transformations plus générales dans les différents éléments qu'ils mettent en rapport – en l'occurrence des conceptions de la société et du rôle de l'action publique par rapport à la société* » (:38). L'auteur qualifie la jeunesse et la politique de la ville comme des objets transitionnels qui signifient le « *passage d'une action publique liée au maintien de l'ordre social à une action publique liée à la gestion des risques sociaux »* (:38). Les mises en œuvre, au niveau local, en direction de la jeunesse sont ainsi « *guidées par la volonté d'utiliser la jeunesse comme instrument symbolique et volontaire de l'action publique* » (Loncle, 2008, :94). De plus, si l'on pose la jeunesse ressource comme norme sociale dominante (Loncle, 2010), les deux autres figures de la typologie évoquée précédemment (la jeunesse à protéger et la jeunesse menace) se retrouvent en décalage voire en transgression à cette norme. L'obligation de citoyenneté qui pèse déjà fortement sur la jeunesse (Loncle, 2001) est alors d'autant plus importante pour des jeunes qui ne sont pas déjà engagés dans des dispositifs institutionnels (Koebel, 2001).

Encadré – Une mobilisation sélective ? L'injonction à la participation des jeunes de Quartiers Prioritaires de la Ville (QPV)

Il peut arriver que les publics jeunes se voient « disqualifiés » (Fize, 2003) des processus décisionnels. Perçus comme étant dans une situation d'incomplétude, ils ne seraient pas encore réellement citoyens tant qu'ils sont mineurs, et se trouvent ainsi, dans les situations participatives, mis en infériorité face à des élus de l'action institutionnelle (Loncle, 2003). L'injonction à la participation qui leur est adressée prend alors la forme d'une

[46] « L'insertion professionnelle et sociale des jeunes », Rapport au Premier ministre, La Documentation Française, septembre 1981. Disponible en ligne [URL : https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/174000666.pdf - page consultée le 15 juin 2021]

[47] « Face à la délinquance : prévention, répression, solidarité », Rapport au Premier ministre, La Documentation française, 1982.

[48] « Ensemble, refaire la ville », Rapport au Premier ministre du Président de la Commission nationale pour le développement social des quartiers, La Documentation Française, 1983. Disponible en ligne [URL : https://conseilcitoyen75014.files.wordpress.com/2017/04/rapport-dubedout-ensemble-refaire-la-ville-1983.pdf - page consultée le 15 juin 2021]

[49] « Reconnaitre la valeur de la jeunesse », Livre vert, Synthèse des propositions de la commission de concertation sur la politique de la jeunesse, 2009. Disponible en ligne [URL : https://www.cnle.gouv.fr/IMG/pdf/Synthese_LivreVert_web0907.pdf - page consultée le 16 juin 2021]

éducation à la citoyenneté : elle comporte par essence une dimension de transformation des individus vers un idéal. Cette injonction semble peser plus fortement encore sur les jeunes issus de quartiers prioritaires de la ville. Ces derniers sont soumis à d'autant plus de rapports de domination qu'ils subissent l'usage de cette catégorisation (Daquin et al., 2019) comme l'expression de stigmates (Derville, 1997 ; Guénolé, 2015) : c'est notamment celle de la figure du « jeune squatteur à capuche en pied d'immeuble » (Mucchielli, 1999), souvent associée au trafic de drogue, à la délinquance ou aux violences urbaines (Mucchielli, 1999). A cette stigmatisation s'additionne le présupposé selon lequel le désœuvrement des jeunes est à l'origine de leur prétendue inclinaison à la violence ou aux « incivilités » (Demoulin, 2016 ; Leclerq et Demoulin, 2018). Or, pour certains auteurs, participation sociale et participation politique n'entretiennent pas un rapport linéaire et exclusif, « *où à un progressif désengagement de l'une correspondrait un engagement dans l'autre* » (Mazzoletti et Masulin, 2005, :76). Faire participer les jeunes des quartiers prioritaires de la ville recouvre alors un autre enjeu que celui d'une éducation à la citoyenneté : celui « d'occuper » (Juhem, 2000). Cette logique occupationnelle s'appuie sur une définition gestionnaire des espaces publics (Leclerq et Demoulin, 2018) et légitime en outre le fait d'adosser la notion d'expérimentation aux actions menées dans les quartiers d'habitat social (Crouzatier-Durand, 2003), désignant dans ce cas un ensemble d'activités hétérogènes (Bouhaddou, 2019).

L'injonction à la participation des jeunes – comme action de citoyenneté – est aussi renforcée par l'importance croissante des notions d'inclusion et de représentativité dans les processus participatifs depuis les années 1990. Pour autant, leur participation se limite à des temps de consultation (Loncle et al., 2008) sur les politiques jeunesses, perçues comme étant celles qui les concernent. Les conseils de la jeunesse créés en 1997 et implantés à différents niveaux (central, départemental, parfois local – mais cela demeure facultatif) n'encouragent pas à dépasser cette logique, et illustrent la faiblesse des innovations institutionnelles nationales et le faible impact de la plupart des expériences locales (Becquet, 2002). L'intégration de l'impératif participatif dans la législation a certes « *contribué à la multiplication des audiences et/ou débats publics sur les grands projets d'aménagement* » (Bacqué et Gauthier, 2011, :51), mais la participation du public jeune demeure encadrée par des dispositifs conçus en fonction de l'âge des participants et non de la reconnaissance d'un statut de citoyen ou d'habitant. Ils se retrouvent alors éloignés de ces débats et dispositifs de participation (Carrel, 2007), que cette exclusion repose sur des facteurs et des processus visibles et formels ou non. L'expertise habitante, telle qu'invoquée et recherchée lors des instances de participation à la fabrique de la ville, est une qualité assez peu adressée ou rapprochée du public jeune. En effet, les liens entre jeunesse et aménagement de l'espace s'inscrivent uniquement dans un cadre pédagogique. L'enseignement, au niveau secondaire (collège et lycée) du rapport à l'espace (géographie, aménagement et urbanisme), et en particulier de la prospective territoriale, vise avant tout à former de « *futurs citoyens éclairés, capables de jugement critique, impliqués dans la vie publique des espaces urbains qu'ils habitent/habiteront* » (Hardouin, 2018, :36) – statut qu'ils n'acquièrent donc, il semblerait, qu'à la majorité.

Encadré – L'aménagement de l'espace et la géographie : un espace d'apprentissage (de la citoyenneté) jusqu'à la majorité

Au niveau secondaire, l'aménagement de l'espace et l'urbanisme sont utilisées auprès des collégiens dans une perspective pédagogique. Il s'agit d'investir les enjeux de gestion (durable) des ressources et de comprendre le fonctionnement de son environnement (social comme spatial). Au lycée, la ville et son aménagement conservent cette dimension pédagogique, et émerge également celle de la citoyenneté et du vivre ensemble. La gouvernance du territoire constitue une entrée parmi d'autres pour se former à la démocratie, qu'elle soit participative ou représentative. Pour ces deux niveaux, il est assez rare de retrouver des exemples de participation des jeunes (mineurs) à la transformation du territoire en dehors d'une échelle micro – bien que les dispositifs de budget participatif permettent, depuis quelques années, une participation plus étendue spatialement (de l'espace de l'école à l'espace du quartier ou de la ville). En dehors des systèmes éducatif et scolaire, les jeunes sont donc essentiellement interpellés et mobilisés selon un prisme socio-économique (Chevalier, 2018).

L'aménagement de l'espace et l'urbanisme sont donc envisagés comme des temps privilégiés pour l'apprentissage de la citoyenneté. Dans ce sens, la participation des jeunes dans des cadres et dispositifs institutionnels est définie comme un moyen de les accompagner « *dans leur conquête des attributs de l'âge* adulte » (Hbila, 2012, :331). La participation recouvre toutefois des réalités différentes. Pour certains auteurs, elle peut se lire dans la manière dont ils contribuent à des actions collectives ou individuelles (Greissler, 2014) ou donnent de leur temps personnel dans un cadre bénévole (Gaudet, 2012). Pour d'autres, elle renvoie à leur implication dans un processus décisionnel (Fortin-Débart et Girault, 2009). Il apparait dès lors nécessaire de nuancer et préciser

les actions que nous définissons comme participation de la part des jeunes, dans la mesure où elles peuvent prendre différentes formes (volontaire ou subie, visible ou invisible, formelle ou informelle), en des temporalités variées (ponctuelle ou régulière) et dans des cadres plus ou moins définis (familial, amical, scolaire, social, politique).

Aussi aurons-nous recours aux notions d'engagement, d'implication et d'éducation à la citoyenneté pour évoquer la participation des jeunes. Ces dernières sont à considérer de façon complémentaire et non graduelle, en ce qu'aucune n'est plus importante ou meilleure que l'autre, et que l'enjeu est bien d'identifier et d'expérimenter des formes de participation des jeunes à la fabrique de la ville et non de les évaluer.

2.3.2. Être à sa place et avoir sa place : enjeux de visibilité des jeunes dans l'espace public

Les appels à participation en direction des jeunes sont multiscalaires et multithématiques. A l'échelle nationale, en France, l'ambition politique de faire participer les jeunes se traduit au début des années 2010 par une injonction vers les ministères. Ainsi, en décembre 2013, le cabinet du Premier ministre demande, lors d'une réunion interministérielle consacrée à la « priorité jeunesse » que « *les ministères les associent davantage* [et] *souhaite formaliser un pacte de confiance avec la jeunesse* »[50].

Dans son état des lieux des dispositifs de participation des jeunes dans les ministères (rapport d'étude, INJEP[51], janvier 2014), J-C. Richez interroge les dispositifs mis en œuvre pour encourager la participation des jeunes depuis les différents départements ministériels (cf. tab.3). Ce rapport répond à une commande prévue au titre de la mesure 41 du plan d'action « Priorité Jeunesse » déployé à l'échelle nationale. Ce programme prévoit notamment de « *renforcer la représentation des jeunes dans l'espace public* » (chantier n°12) en « *encourageant et en soutenant le dialogue avec les jeunes afin de les considérer comme des acteurs et des porteurs de solutions sur les sujets qui les concernent* » (2013, :9[52]).

J-C. Richez identifie trois modalités d'interlocution, comme trois formes « *que peuvent prendre l'association des jeunes à l'élaboration d'une politique publique et les différents degrés de participation auxquels ils peuvent être impliqués* » (:6). Il distingue ainsi les dispositifs de « reconnaissance », « d'interlocution » ou de dialogue, et de « co-construction ». La première (reconnaissance) modalité de cette typologie renvoie à l'« *inscription des jeunes dans l'espace public,* [la] *prise en compte de leur parole et* [la] *reconnaissance de la légitimité de ceux qui les représentent* » (:8). La seconde (interlocution) recouvre l'ensemble des actions qui ont pour objectif d'« engager, *relancer ou renforcer le dialogue avec les associations de jeunes* » (:8). Enfin, la co-construction s'appuie sur la reconnaissance de leur expertise, et se lit dans des formes de participation institutionnalisées, inscrites dans des temporalités contraintes.

[50] Source : compte rendu de la réunion interministérielle tenue le mardi 3 décembre 2013 sous la présidence de J-P. de Gaudemar (conseiller éducation au cabinet du premier ministre).
[51] L'INJEP est, au moment de la rédaction et de la publication de ce rapport, un établissement sous tutelle du Ministère des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative.
[52] Extrait de la synthèse du plan « Priorité Jeunesse » du Comité Interministériel de la Jeunesse, daté du 21 février 2013.

Tableau 3 – Synthèse de l'inventaire des actions mises en œuvre dans les ministères jusqu'à 2013, à partir de J-C. Richez (2014)

Cellule ministérielle	Type de dispositif ou d'action	Public participant
Secrétariat général à la modernisation de l'action publique	Diagnostic	Panel
Ministère des affaires étrangères	Instance ouverte (*comité directeur de France Volontaires*)	Pas de représentants spécifiques « jeunes »
Ministère de l'éducation nationale et ministère délégué à la réussite éducative	Conseil national Publication d'un rapport Consultation	Lycéens
Ministère de la justice	Préconisation	Jeunes en parcours scolaire et/ou éducatif
Ministère des affaires sociales et de la santé	Instance ouverte (*conseil national de la santé*) Conférence « jeune » Rédaction d'un « cahier d'acteurs »	« Jeunes » (vision « usagers) Panel
Ministère de l'intérieur	Consultation	Jeunes sapeurs-pompiers volontaires
Ministère de l'égalité des territoires et du logement	Instances ouvertes (*comité de pilotage de l'opération 40 000 logements étudiants*, *réunions de travail*)	Etudiants Associations du FFJ CCPA
Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social	Consultation Instance ouverte (*groupe de travail « garantie jeunes »*)	« Jeunes »
Ministère de la défense	Consultation	« Jeunes »
Ministère de la culture et de la communication	Orientation (« *clause jeunes* ») Partenariat	Ecoles d'art
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche	Instances ouvertes (*CNESR, CA du CROUS, groupes de travail, comité de pilotage*) Consultation	Organisations représentatives étudiantes Associations de jeunes
Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt	Instances ouvertes (*conseil national de l'enseignement agricole, groupe de travail*)	Elèves Organisations professionnelles représentant les jeunes agriculteurs
Ministère des Outre-mer	Instances ouvertes (*conseil national de la jeunesse, conseil national de l'éducation nationale et de la jeunesse*, groupes de suivi) Consultations	Représentants du FFJ Lycéens FFJ, MRJC, Animafac, ANACEJ, RNJA, FACE, MRJC
Ministère délégué à la ville	/	/
Ministère délégué à la famille	/	/
Ministère délégué aux PME, à l'innovation et à l'économie numérique	Consultation Séminaire	FFJ, missions locales et CRESS

Les résultats de cette enquête révèlent l'existence d'un clivage entre les ministères qui ont déjà une culture de la participation, mise en œuvre sous forme de groupes de travail avec la société civile ou les usagers, et ceux pour lesquels ça n'est pas le cas. J-C. Richez note par ailleurs que « *dans les pratiques de participation – quand elles existent -, les jeunes sont identifiés en tant qu'usagers, habitants, voire élèves, pas en tant que jeunes, interlocuteurs et acteurs légitimes dans l'espace public* » (:6). P. Loncle notait en ce sens, dès 2010, que les autorités publiques « *sont largement empreintes d'incertitudes sur les capacités des jeunes à s'organiser et à servir d'interlocuteur aux acteurs publics dans le processus de formalisation des politiques publiques* » (:87). Il nous semble également intéressant de relever que si les jeunes peuvent être considérés comme habitants, c'est davantage au titre de leur insertion (économique, sociale) que de la reconnaissance de leur expertise d'usage du territoire. Aucune action n'a en effet été entreprise par le ministère délégué à la ville pour les associer à la prise de décision, alors même que les

années 2010 sont marquées – en aménagement de l'espace et urbanisme – par les nombreuses expérimentations participatives visant à intégrer les habitants aux transformations en cours ou à venir de leur espace de vie. Malgré la réforme de la politique de la ville qui vise à associer l'ensemble des habitants à la gouvernance de chaque contrat de ville, les jeunes demeurent davantage invités à participer à la co-conception de politiques publiques qu'à la co-construction du territoire.

Encadré – Un public à intégrer : entre garantie et priorité jeunesse, l'insertion au prisme du développement économique

Au niveau européen, la « garantie européenne pour la jeunesse » délibérée en conseil (recommandation du 22 avril 2013) instaure l'établissement d'une garantie qui vise à ce que tous les jeunes de moins de 25 ans se voient proposer une offre de qualité pour un emploi, une formation, un apprentissage ou un stage dans les quatre mois suivant la sortie de l'enseignement ou la perte de leur emploi. Au niveau national, en France, la politique nationale intitulée « Priorité Jeunesse » (conseil interministériel de la jeunesse du 21 février 2013) s'articule autour de 13 chantiers prioritaires, eux-mêmes déclinés en 47 mesures, qui visent à améliorer la situation des jeunes en matière de formation, de lutte contre le décrochage scolaire, d'emploi, d'autonomie, de logement, de santé et de valorisation de l'engagement des jeunes. Depuis 2014, la politique Priorité Jeunesse est déclinée dans les territoires à l'échelle départementale. En Ille-et-Vilaine, les 16-25 ans sont identifiés comme un public prioritaire et inscrits dans le projet de service de la Direction Départementale de la Cohésion Sociale et de la Protection des Populations (DDCSPP). En partenariat avec l'État (via la DDCSPP) et la Caisse d'Allocations Familiales (CAF), le département de l'Ille-et-Vilaine a engagé en janvier 2014 un projet de protocole de coopération sur les politiques de jeunesse : l'enjeu est de renforcer la concertation sur les territoires et envers les publics, et d'améliorer la complémentarité des actions engagées et à engager au bénéfice des jeunes. Ce projet s'inscrit dans la lignée des principes de la charte d'engagement en faveur des jeunes de la région Bretagne (adoptée en 2011), qui propose 45 mesures concrètes visant à mettre les jeunes au cœur de l'action régionale. Plus localement, l'axe jeunesse du projet de territoire de Rennes Métropole (adopté en juillet 2013) vise quant à lui à « *partager et mettre en œuvre un projet global, avec et pour la jeunesse* ». La ville de Rennes a entrepris, la même année, la signature d'un « pacte jeunesse » dont les enjeux sont de favoriser l'expression de tous les jeunes, encourager les initiatives et les projets, accompagner vers l'autonomie et la citoyenneté et promouvoir l'accès aux droits et aux ressources[53].

P. Loncle (2008) décrit deux approches qui caractérisent les formes d'appel à participation des jeunes : une première « démocratique », qui « *vise à accroitre la liberté et comprend une activation personnelle et politique* » (:41), et une seconde « consumériste », davantage « *compatible avec le maintien de services et de politiques déterminés par la vision des metteurs en œuvre* […] *et sans implication en termes de partage du pouvoir* » (:41). Dans la continuité de ses travaux, S. Lambert et M. Molgat (2020) ont élaboré une typologie « *mettant en lumière trois logiques qui éclairent les conditions de la participation des jeunes* » (:124) : une logique fonctionnelle, une logique critique, et une logique émancipatrice. Ces trois logiques « *ne sont pas exclusives les unes des autres et peuvent, au contraire, être mobilisées conjointement dans un seul et même dispositif de participation* » (:137).

1. **La première (fonctionnelle) renvoie à la dimension utilitaire de la participation des jeunes** pour ses promoteurs (Loncle, 2008), qui en retirent un certain bénéfice à une échelle tant organisationnelle que sociétale (Beresford, 2002 ; Loncle, 2008).

La mise en œuvre de dispositifs participatifs à destination des jeunes poursuit, dans une logique fonctionnelle, un objectif politique de réparation des liens avec les institutions (Becquet, 2002 ; Hbila, 2012 et 2014). Cette réconciliation profiterait essentiellement aux acteurs publics, et leur permettrait finalement de légitimer leurs propres décisions. C'est aussi un moyen, pour M. Carrel (2013) de former des citoyens dont les attitudes et conduites sont conformes aux normes sociales dominantes. Ce modèle de participation renvoie à la figure de la jeunesse comme ressource telle que décrite par P. Loncle et V. Muniglia (2011) ou M. Koebel (2001). Dans ce cas, le dispositif social

[53] Source : « Pacte jeunesse. 16-25 ans », publication dirigée par D. Delaveau, Maire de Rennes et Président de Rennes Métropole ; G. Hamon, Adjointe à l'éducation et à la jeunesse à la Ville de Rennes ; G. Jegou, Conseiller Municipal délégué à la jeunesse à la Ville de Rennes. Edition : Direction Générale Proximité Cohésion Sociale à la Ville de Rennes ; P. Allais, Direction Vie Associative Jeunesse à la Ville de Rennes ; D. Massé, Mission Jeunesse à la Ville de Rennes ; J. Guyomard et D. Philippe.

prime sur le dispositif technique et la jeunesse est posée comme catégorie d'intervention publique symbolique.

2. **La seconde logique mettant en lumière les conditions de participation des jeunes pour S. Lambert et M. Molgat (2020) est d'ordre critique**.

Cette entrée permet de considérer comme forme de participation l'expression d'opinions et la défense d'idées (Guillaume et Quiénart, 2004). C'est lorsque les jeunes « *ont le sentiment que leur parole a du poids et qu'elle est à l'origine de changements, [que] leurs expériences de participation leur permettent de vivre des réussites et de développer un sentiment de compétence* » (Lambert et Molgat, 2020, :126). L'écoute accordée aux propos et idées des jeunes s'appuie sur un sentiment de légitimité (Boudreau, Jahni et Chatel, 2011) en même temps qu'elle le renforce.

3. **Une dernière logique, plus militante, est décrite dans la typologie proposée par S. Lambert et M. Molgat (2020) sous le terme « d'émancipatrice ».**

Elle renvoie « *au militantisme traditionnellement reconnu comme une participation active et soutenue à une cause initiée par les communautés elles-mêmes* » (*ibid.*, :126). Au-delà de la simple expression, il s'agit de « *se battre pour défendre ses idées* » (Quéniart et Jacques, 2004, :15). La participation émancipatrice prend ainsi la forme d'une citoyenneté active qui sert ceux qui la pratiquent (Hbila, 2014). L'émancipation, comme moyen de s'affranchir d'une autorité, peut aussi se lire dans la façon dont les jeunes investissent l'espace public. M. De Backer (2016) étudie ainsi les groupes de jeunes bruxellois et met en évidence que les contraintes imposées par les normes d'usages des espaces publics ne correspondent pas à leurs pratiques. L'auteur explique comment, pour « *s'inscrire dans un cadre de socialisation, les jeunes, ainsi que d'autres « indésirables » doivent adopter des comportements souvent perçus comme antisociaux* » (:49, traduction personnelle). Pour s'approprier l'espace public, ils doivent trouver les moyens d'y induire leurs propres normes – développer ainsi des « tactiques » (De Certeau, 1990) pour prendre (leur) place dans la ville.

La dialectique *être à sa place* et *avoir sa place*, tant dans l'espace public géographique que politique, nous semble dès lors être un cadre pertinent pour interroger la place des jeunes dans la ville et sa production (Devaux et Oppenchaim, 2012). Ces deux terminologies renvoient au sentiment de légitimité perçu par le groupe étudié (les jeunes) dans un contexte public. Elles permettent également de décrire leur rapport à l'institution, tant au travers de leur engagement dans des espaces informels que formels, ces derniers étant « *agencés par des règles, des normes, des fonctions,* […] *délimités par des dénominations, des attributions d'horaires, de lieux etc.,* […] *le plus souvent stables et fiables, observables, inscrits dans une temporalité et une durée* » (Maurin, 2010, :37). Ces rapports à l'institution sont contraints par l'absence de médiateurs et de débat public qui soient susceptibles d'orienter l'action publique en direction des jeunes (Loncle, 2003). La faible structuration des professionnels de la jeunesse (Lebon, 2007) limite leur capacité à se constituer en un corps capable de négocier des orientations et le contenu des politiques publiques (Lebon, 2013).

Finalement, le traitement spécifique réservé aux jeunes au sein des dispositifs participatifs – comme dans leur mise en œuvre – nous amène à poser la question de leur statut dans l'espace public. Sont-ils – ou peuvent-ils – être considérés comme des citoyens ordinaires ?

2.3.3. Les jeunes, des citoyens ordinaires ?

Considérer les jeunes comme des citoyens ordinaires implique de s'affranchir d'une école de pensée paternaliste au profit d'une vision davantage émancipatrice. Cette approche, développée par K. Hanson (2012) sous la forme d'un idéal-type dans le cadre d'une analyse des droits des enfants, et adaptée à notre recherche, nous permet d'envisager la jeunesse comme un public présent, compétent, à qui l'on confère des droits égaux de participation. Toutefois, l'exercice de leur citoyenneté sociale fait l'objet de réserves (Loncle, 2010). Pour G. Jones (2002),

elle reste le plus souvent limitée, et conditionnée par l'apprentissage, en amont, des responsabilités sociales : « *the policy expectation is that young people should learn social responsabilities before they are granted welfare rights, and even political citizenship should be constructed as the responsability to vote rather than the right to do so* » (:37). La citoyenneté des jeunes est généralement pensée comme devant faire l'objet d'un d'apprentissage : tant qu'ils ne sont pas majeurs et ne disposent pas du droit de vote, l'exercice de citoyenneté est encadré pédagogiquement. Or, le vote n'est pas la seule expression d'engagement civique, mais plutôt une forme traditionnelle de participation politique (Rupkus et Franzl, 2018).

En France, le débat sur la citoyenneté des jeunes s'appuie essentiellement sur « *le constat d'un déficit démocratique* [qui] *alimente à juste titre un éloge de la démocratie participative. L'enjeu est bien que chacun puisse participer activement à la construction démocratique, à son renouvellement et à son enrichissement.* […] *La participation est, avant tout, affaire d'appartenance et de mobilisation politique »* (Commissariat Général au Plan, 2000, :314). Cette affirmation politique mérite d'être interrogée par la dimension instrumentale de la participation. En effet, pour P. Loncle (2010), les jeunes développent des modes d'engagement marqués par différentes formes de culture juvénile, mais aussi par de multiples vecteurs de socialisation – « *tous n'ont pas les mêmes attitudes, ne reçoivent pas la même éducation à la citoyenneté politique* » (:20). Aux inégalités que subissent les jeunes en termes d'éducation à la citoyenneté s'ajoutent des difficultés d'accès aux espaces politiques traditionnels (Greissler, 2013 ; Morissette, 2016) ainsi que des inégalités sociales qui impactent leur rapport à la participation (Hbila, 2014). Comme le souligne C. Hbila (2014) à partir d'une enquête réalisée dans sept villes de l'Ouest de la France sur les processus de production des politiques locales en direction des jeunes de quartiers populaires, « *le principal frein évoqué à toute participation des jeunes est lié à leurs difficultés quotidiennes* » (:6). P. Loncle (2010) estime en ce sens que la question de l'intégration politique est aussi, profondément, une question sociale. Ainsi, « *les jeunes qui sont les plus éloignés du politique sont aussi très fréquemment les plus éloignés de l'accès aux droits et de la protection sociale* » (:20). E. Greissler, I. Lacroix et I. Morisette (2018) soulignent que, dans la littérature scientifique, la question de l'engagement des jeunes – et en particulier des jeunes « en difficulté » (Becquet et Goyette, 2014) – connait un récent intérêt. Se posent alors « *non seulement* […] *la question de l'improbabilité de la participation des jeunes en difficulté, mais aussi celle de l'invisibilité de certaines formes de leur participation* » (*ibid.,* :192). Appréhender la participation des jeunes suppose dès lors de souscrire à une définition élargie de cette notion (Greissler, Lacroix et Morisette, 2018), comme « *l'exercice et l'expression d'une citoyenneté politique, civique et sociale ; que cela renvoie à une implication active ou à des formes plus silencieuses de participation* » (:192).

La question de la jeunesse comme public de citoyens ordinaires s'inscrit aussi dans un paradoxe : celui de l'intérêt croissant d'une variété d'acteurs publics à la jeunesse, conjugué à la faiblesse des politiques publiques développées (Hbila, 2014). Rappelons que, pour P. Loncle (2010), « *si les acteurs publics qui interviennent en matière de jeunesse sont nombreux et que les mises en œuvre publiques sont réduites, c'est que les acteurs s'appuient sur des discours qui servent davantage à les légitimer eux-mêmes qu'à légitimer l'intervention en direction de ce public »* (:77). L'hypothèse explicative formulée par l'auteur est que « *la jeunesse est utilisée comme une catégorie d'intervention publique symbolique permettant de renforcer les acteurs qui s'auto-légitiment en mettant en avant leurs actions en faveur de ce public* » (:77). Cela expliquerait pourquoi les acteurs locaux émergents, qui doivent encore établir leur légitimité, sont les plus mobilisés, depuis ces dernières années, dans la production de discours et de dispositifs participatifs en direction des jeunes. Dans une analyse néo-institutionnaliste des discours sur la jeunesse, V.A. Schmidt (2008) poursuit cette réflexion en affirmant qu'ils permettent effectivement de légitimer l'intervention publique de différents échelons de décision. Pour C. Le Bart et Lefebvre (2005), la jeunesse « *produit des jeux d'équivalences naturalisés dont l'effet symbolique est puissant* » (:13). Le paradigme « *jeunesse = dynamisme = ressource = adaptabilité = légitimité* » (Loncle, 2010, :82) permettrait aux responsables politiques qui se réclament d'une intervention en direction des jeunes de se retrouver eux-mêmes dotés de ces qualités, en s'appuyant sur les mécanismes d'imputation politique (Le Bart, 1990). Affirmer que les jeunes sont des citoyens ordinaires n'est donc pas neutre. L'analyse de l'offre participative – ainsi que la perception des actions des jeunes par les

institutions – doit alors être complétée et mise en perspective par les discours qui les accompagnent.

Synthèse du chapitre 2

Ce chapitre avait pour objet de questionner les éléments de contexte de fabrique de la ville en faveur d'une innovation ouverte. Nous avons d'abord exploré les **référentiels qui sous-tendent la mise en place des activités participatives** [2.1.], et plus particulièrement l'hypothèse selon laquelle l'instauration des conditions de succès de la prophétie participationniste (Mazeaud, Boas et Berthomé, 2012) ne repose pas uniquement sur une volonté de l'acteur public. L'analyse de la littérature a révélé trois façons différentes d'envisager les relations entre les dispositifs participatifs et les transformations de l'action publique contemporaine [2.1.1.]. La première est d'affirmer que les dispositifs participatifs sont responsables de changements, de transformations, dans l'action publique. La seconde consiste à défendre qu'au contraire, les dispositifs participatifs ne sont pas, à eux seuls, responsables de transformations dans le champ de l'action publique, mais en sont des produits. Enfin, la troisième défend une théorie intermédiaire : les dispositifs participatifs seraient à la fois les porteurs et les produits des changements qui traversent l'action publique. Nous posons que la mise en place de dispositifs participatifs accompagne une réforme des services publics, et créé dans le même temps un contexte favorable à l'expérimentation de multiples formes d'engagement au sein duquel le projet – et la co-production avec les habitants – occupe une place toute particulière [2.1.2.]. Ce constat nous a incité à poser la question du faire comme nouveau mode de co-construction du territoire [2.1.3.].

L'implication spontanée et directe des citadins à la fabrique de la ville pourrait conduire à un réinvestissement civique qui nécessite, dès lors, d'interroger **la participation comme acte citoyen** [2.2.]. L'accompagnement institutionnel des démarches de fabrique urbaine par le faire [2.2.1.], comme le déploiement des dispositifs participatifs que sont par exemple les consultations, les enquêtes et les débats publics, en permettant la publicisation des problèmes sociaux (Carrel, 2006), encourage une lecture des besoins par type de population. Cette lecture est notamment renforcée par les visions qui sous-tendent l'usage de différentes figures de la participation [2.2.2.]. Si la contribution des habitants – au sens large – est posée comme une forme de citoyenneté, la co-construction de la ville est-elle une forme de participation citoyenne ? En ce sens, la participation comme instrument stratégique d'acceptabilité des projets pour les autorités et concepteurs serait aussi le cadre politique de valorisation d'un acte citoyen au sens démocratique. Or, l'héritage des approches analytiques de la participation par public est aujourd'hui largement requestionné par les approches libérales (empowerment, responsabilisation). En dehors des processus institutionnels et institutionnalisés de participation, d'autres formes d'engagement et de mobilisation ont lieu dans l'espace public. Parfois invisibilisées, elles nous encouragent malgré tout à proposer la définition d'une citoyenneté élargie [2.2.3.], qui permet d'englober sous le vocable de participation l'ensemble des manifestations individuelles et collectives qui contribuent à la fabrique urbaine. Dans ce cadre, la citoyenneté ne repose pas uniquement sur des droits politiques mais intègre au contraire l'ensemble des formes d'engagement civique comme les signes pluriels d'un spectre de participation élargi à la fabrique urbaine.

En parallèle, l'importance croissante des notions d'inclusion et de représentativité dans les processus participatifs depuis les années 1990 renforce l'injonction à participer des publics invisibles ou minoritaires des dispositifs existants. C'est notamment **le cas des jeunes, dont la participation constitue un idéal démocratique** [2.3.]. Les systèmes de représentations des jeunes, entre public cible et public ressource [2.3.1.] s'articulent avec les enjeux de leur visibilité dans l'espace public [2.3.2.]. Nous avons ainsi montré que le traitement spécifique réservé aux jeunes au sein des dispositifs participatifs – comme dans leur mise en œuvre – pose la question de leur statut [2.3.3.]. Considérer les jeunes comme des citoyens ordinaires implique de s'affranchir d'une école de pensée paternaliste au profit d'une vision davantage émancipatrice. La participation comme action volontaire et dirigée, individuelle ou collective, a un rôle social et politique. Le fait de participer produit à la fois reconnaissance institutionnelle et individuelle, et renvoie à un sentiment d'appartenance au prétexte du territoire et de l'ancrage géographique. Or,

la question de la jeunesse comme public de citoyens ordinaires s'inscrit aussi dans un paradoxe : celui de l'intérêt croissant d'une variété d'acteurs publics à la jeunesse, conjugué à la faiblesse des politiques publiques développées.

Chapitre 3.

Expérimentations numériques en contexte de production urbaine : innovation participative ou utopie productive ?

Dans ce chapitre, nous proposons de discuter l'hypothèse de transformation de la culture participative et de l'action publique urbaine par le rapport à l'innovation dans le champ de l'action publique. L'enjeu est d'explorer l'existence d'un mouvement conjoint entre la numérisation de la société d'une part, et la démocratie participative d'autre part.

Au sein du processus de gouvernance multiniveaux (Gaudin, 1998) qui caractérise l'action publique, de nombreux responsables politiques estiment que l'imprégnation de « couches d'intelligences » (Sadin, 2015) numériques contribuerait à harmoniser et accroitre l'efficacité de l'action, tout en renforçant la participation citoyenne et en permettant davantage de mixité entre secteur public et secteur privé (*ibid*.). Les développeurs de technologies numériques profitent de ces systèmes de valeurs mélioratifs, confortant, dans l'action publique territoriale, la traduction d'un référentiel technophile. Le recours aux outils numériques serait non seulement un investissement dans l'innovation, mais aussi une solution pour transformer la gouvernance urbaine en participant à la construction d'un référentiel commun, nécessaire à la mise en dialogue de l'ensemble des acteurs de la ville. En nous inspirant des travaux de J-M. Dziedzicki sur la gestion des conflits d'aménagement (2003), et en particulier la portée des effets de la médiation environnementale, nous proposons d'interroger la médiation numérique dans le champ de la co-production de la ville – au sens d'un urbanisme participatif. Nous aurons recours au terme d'explorations numériques pour évoquer l'ensemble des services, produits, et tests d'usage des technologies d'information et de communication en contexte urbain. Ces explorations recouvrent à la fois les expérimentations mises en place par l'acteur public, la société civile ou le secteur privé, mais aussi les dispositifs institutionnalisés au sein desquels des technologies spécifiques ont été soit développées, soit mobilisées.

Nous interrogerons ainsi, dans une première partie, **le registre de l'innovation comme moteur des transformations de l'action urbanistique [3.1]**. Quels sont les systèmes d'action et de valeurs qui ont encouragé le développement d'outils numériques par les collectivités dans la gestion du territoire ? Nous formulons trois hypothèses : celle de la culture de l'innovation **[3.1.1.]**, celle de la gouvernance urbaine **[3.1.2.]** et celle de l'impératif participatif **[3.1.3.]**.

Les applications de crowdsourcing, les plateformes de concertation numériques, mais aussi les réseaux sociaux comme lieux (virtuels) d'expression d'opinions, sont autant de sources de données dont le recueil et le traitement par les autorités locales sert l'évaluation de la perception, par les habitants, des décisions engagées. Il convient dès lors de s'interroger, dans une seconde partie, sur **les usages de ces technologies dans l'urbanisme participatif [3.2.]**. La médiation numérique constitue-t-elle un outil supplémentaire de prospective, de gestion des conflits, ou un nouvel outil d'évaluation collective ? De nombreux travaux – sur lesquels nous reviendrons – analysent comment des dispositifs numériques de participation sont expérimentés en addition ou en complémentarité des formats dits *classiques* de démocratie participative en contexte de production urbaine. Profitant des systèmes de valeurs adossés au numérique en général, à savoir la transparence, l'immédiateté et l'intermédiation, les expérimentations numériques pour un urbanisme participatif servent-elles à relancer une participation en perte de vitesse ? **[3.2.1.]** Principalement employées comme outil de médiation dans des situations de concertation d'un

projet d'aménagement **[3.2.2.]**, comment ont-elles été progressivement systématisées en contexte participatif ? Nous verrons que les explorations et expérimentations numériques se situent entre un solutionnisme technologique et un idéal participatif **[3.2.3.]**.

Le numérique, et plus encore les outils et processus de médiation numérique, révèlent des transformations profondes dans le rôle et la nature des collectivités à travers des dispositifs techniques. Depuis la fin des années 2000, la notion d'intelligence employée pour qualifier des formes d'innovation dans la ville (tant dans sa fabrique, que sa gestion) connait un succès certain – en témoigne la multiplication de l'affichage systématique, par les communes et collectivités, des labels attribués à des initiatives, évènements, et développement de services dits *intelligents*. La transformation des administrations publiques, en particulier dans leur relation aux usagers, fait, dans le même temps, l'objet de nombreuses expérimentations que cette dernière section de chapitre s'attache à analyser au prisme d'un questionnement sur un **renouvellement des esthétiques de la culture participative par les médias numériques [3.3.]**. De la ludification des processus participatifs **[3.3.1.]** à l'émergence de nouvelles figures de la participation **[3.3.2.]**, le succès communicationnel des villes intelligentes constitue-t-il un tournant dans la culture participative *?* **[3.3.3.]** Ce développement n'est-il pas davantage le résultat d'une accélération des pratiques numériques en contexte de projet urbain par la mise à l'agenda d'une trajectoire de ville intelligente ?

3.1. Le registre de l'innovation, moteur des transformations de l'action urbanistique ?

Prenant des formes et designs variés, l'usage de technologies d'information et de communication en contexte urbain ne constitue pas à proprement parler une révolution si récente. Cette section s'attache à analyser, par une étude bibliographique, les systèmes d'action et de valeurs qui ont encouragé le développement d'outils numériques par les collectivités dans la gestion du territoire.

Trois hypothèses sont formulées et explorées à la suite. La première consiste à affirmer que la culture de l'innovation, dans l'action publique, est moteur et produit de ses transformations **[3.1.1.]**. Notre seconde hypothèse est articulée autour de la notion de gouvernance urbaine : nous proposons ainsi d'envisager comme systémique la relation entre innovations technologiques et complexification de l'action publique **[3.1.2.]**. Enfin, une troisième hypothèse consiste à envisager le déploiement de technologies numériques comme une réponse à l'impératif participatif **[3.1.3.]**.

3.1.1. L'innovation numérique comme moteur et produit des transformations de l'action publique

L'intelligence territoriale, ou « *la capacité d'innovation des acteurs d'un territoire grâce à des processus de mise en commun d'informations* » (Le Corf, 2015, :123), serait aujourd'hui facilitée – sinon encouragée – par les processus de numérisation à l'œuvre dans les services publics. Ces derniers opèrent de deux façons : via l'innovation de procédé, d'une part, et l'innovation de produit, d'autre part (Algan, Bacache-Beauvallet et Perrot, 2016). Avec les technologies numériques, les méthodes de production et de distribution ont vocation à être améliorées (innovation de procédé), et de nouveaux services à être créés (innovation de produit).

Cet enjeu d'innovation est d'autant plus fort qu'il est supposé apporter des solutions concrètes aux défis qui s'imposent aux administrations publiques (Borins, 2014 ; Osborne et Brown, 2011),

ainsi qu'aux multiples injonctions qui pèsent sur ces dernières. Les administrations locales sont en effet soumises à des exigences de plus en plus fortes en termes de rapidité, de performance et d'efficacité. Ces attentes et contraintes sont sans cesse renouvelées, voire renforcées. O. Boukamel (2020) identifie à ce titre cinq défis particulièrement saillants dans la littérature : la complexification des problèmes publics (Wolf, 2004 ; Head et Alford, 2013), l'alourdissement des pressions budgétaires (Albury, 2005), la (re-)légitimation des États et institutions par la mise en œuvre de procédés plus collaboratifs et démocratiques (Bason, 2010 ; Lindsay et al., 2018), l'atténuation de la frontière entre secteurs public et privé (Hermann et Flecker, 2013) et enfin, le développement des technologies d'information et de communication. Ces défis, qui peuvent prendre la forme d'impératifs, appellent l'administration publique à « *devenir innovante par elle-même et pour elle-même* » (Boukamel, 2020, :5) et ce de manière durable, systématique et consciente (Bason, 2010). Dans ce contexte, les technologies numériques sont avancées comme support et produit des innovations publiques, « *processus conduisant une organisation publique à développer et mettre en œuvre des idées nouvelles, qui engendrent une discontinuité avec le passé et qui visent in fine, à créer de la valeur publique* » (Boukamel, 2020, :3). L'injonction à l'innovation dans les organisations publiques croise ainsi le champ de des innovations techniques et technologiques, en ce qu'elles sont censées apporter de nouvelles opportunités d'amélioration de services (Dunleavy et al., 2005) et de possibilités accrues d'inclusion d'acteurs aux processus de décision (Bekkers et Homburg, 2005 ; Coblence et Pallez, 2015). La transition numérique s'inscrit par ailleurs dans une volonté de modernisation de l'action publique. Les enjeux sont nombreux : simplifier (Le Clainche, 2013), rationnaliser, mutualiser, et expérimenter (Dumont, 2013). De multiples appels à projets sont lancés au niveau national, et portent une attention particulière à la question des infrastructures numériques partagées, des données, et des services publics innovants (à l'intention des collectivité territoriales et des acteurs privés, comme des citoyens).

Cette injonction à la transition numérique dans les organisations ne se situe pas uniquement du côté de l'État, mais aussi des citoyens, qui attendent de leur administration qu'elle soit un acteur pionnier dans l'adoption de nouveaux outils (Mazzucato, 2015). Ainsi, souvent désignée comme indice d'une modernité devenue nécessaire (Roginsky et De Cock, 2015), la présence des institutions sur le web dès les années 2000 (contexte du *web 1.0*) s'inscrit dans un engouement général pour l'électronique. Elle poursuit toutefois, avant tout, un objectif de mise en vitrine de son territoire (Doutrellot, Mabi et Moreau, 2012). Pour M. Castells (2001), les pouvoirs publics utilisent d'abord Internet comme un « panneau d'affichage électronique » : ils mettent en ligne leurs informations sans réelle interactivité. Le site internet est donc un outil de promotion et de mise en valeur de la ville (Martin-Brelot, Dieudonné et Sawtschuk, 2014), standardisé d'une collectivité à l'autre dans le cadre du management de l'information publique (Le Corf, 2015). Cette mise en valeur peut s'inscrire dans une volonté plus large d'élaboration d'un rapport particulier au public, spécifiquement les habitants (à titre individuels ou regroupés en collectifs associatifs).

Avec le développement du *web 2.0* (O'Reilly, 2007) et des réseaux sociaux, les médias numériques offrent de nouveaux cadres d'expression aux différents échelons de la gouvernance. Investir le web social serait également devenu une norme : en 2015, 96% des régions possèdent un compte Facebook, et 88% un compte Twitter ; contre respectivement 77% et 64% pour les départements[54]. Ces chiffres, en hausse constante, invitent à s'interroger sur les motivations des acteurs à développer et entretenir un réseau social dédié à leur territoire. La multiplication des possibilités d'usages du numérique par les institutions gouvernementales dans le débat public, notamment local (Douay, 2014), viendrait en fait compléter les moyens traditionnels d'expression et de délibération (Douay, Reys et Robin, 2015).

[54] Baromètre de l'Institut Edgar Quinet, en partenariat avec Argonautes et sponsorisé par Ma Petite Commune (août 2015). Disponible en ligne [URL : http://www.edgar-quinet.fr/barometre-aout-2015/ - page consultée en septembre 2015]

3.1.2. La gouvernance urbaine comme cadre pour des expérimentations numériques

La gouvernance comme nouvel instrument d'action publique (Lascoumes et Le Galès, 2005) répond à une triple logique cognitive, normative et instrumentale (Jouve, 2007) : « *fournir un diagnostic sur la « crise de gouvernabilité » des villes via l'analyse des politiques urbaines, décrire la « réalité sociale et politique » des nouvelles conditions de la production de la ville et fournir des solutions considérées comme légitimes pour l'action* » (:388-389). La diffusion de la notion de gouvernance urbaine repose ainsi sur la transformation des États contemporains. Deux visions s'opposent dans la littérature. Une première, en sociologie des organisations, la décrit comme un processus d'émancipation des villes vis-à-vis de la tutelle des États – comme c'est notamment le cas en Europe de l'Ouest (Le Galès, 2002). Une seconde, néomarxiste, la décrit comme le remplacement progressif de l'État-providence par l'imposition d'une idéologie néolibérale (Brenner et Theodore, 2003).

Dans le champ des études urbaines, la gouvernance désigne « *un processus par le biais duquel se met en place progressivement un rééquilibrage dans l'exercice du pouvoir urbain*[55]*, a priori, au détriment des États et des institutions urbaines (élus et technocraties locales) et au profit des acteurs issus de la société civile* » (Jouve, 2007, :388). Le modèle de gouvernance traditionnel des administrations publiques, particulièrement hiérarchisé, se rapproche de façon imagée à un fonctionnement en silo (Damanpour et Schneider, 2009 ; Lewis et Ricard, 2014 ; Moussa, McMurray et Muenjohn, 2018). Or, le passage d'un gouvernement des villes à une gouvernance urbaine (Le Galès, 1995 ; Pinson, 2006), ainsi que l'investissement progressif – mais pas moins massif – dans les nouvelles technologies au sein des services de l'État et de la fonction publique territoriale, caractériseraient le passage d'un système en silo vers un système en réseau. Ce dernier marqué par une plus grande transversalité et une meilleure collaboration entre les acteurs.

Le croisement entre innovation et gouvernance urbaine, tant du point de vue théorique qu'opérationnel, encourage une approche managériale d'organisation des collaborations entre l'ensemble des parties prenantes d'une politique publique (Torfing et al., 2012). Il génère donc des réseaux de politiques publiques décentralisés et rendus autonomes d'une institution publique dominante, et nécessite, pour les institutions urbaines, « *d'inventer de nouvelles méthodes et de nouveaux cadres opératoires pour conduire les politiques urbaines, quels que soient les secteurs d'intervention retenus* » (*ibid.*, :400). Dans ce contexte, l'innovation technologique est perçue comme le moyen d'expérimenter de nouvelles modalités de gouvernance urbaine, encourageant de fait le développement d'un modèle de ville plus intelligente (Nam et Prado, 2011). Le rôle des technologies d'information et de communication dans cette gouvernance est d'aider à la prise de décision, dans un souci d'optimisation des ressources financières et humaines de la collectivité. Les outils numériques constitueraient, selon une sorte de mythe salvateur, la solution par excellence pour améliorer le pilotage de la ville. Performance et rentabilité sont ainsi promises aux acteurs publics de la gouvernance territoriale par le développement d'outils interconnectés et qualifiés d'intelligents par leurs développeurs.

[55] Le pouvoir urbain est ici entendu comme « *la capacité de différentes catégories d'acteurs aux statuts divers à structurer l'agenda des politiques urbaines, à peser sur l'allocation des ressources publiques en fonction de leurs logiques et de leurs intérêts et à influer sur le contenu de choix collectifs en matière de planification et de gestion urbaine dans divers secteurs (logement, transport, équipements collectifs, environnement, développement économique)* » (Jouve, 2007, :388).

3.1.3. Le recours aux technologies numériques en réponse à l'impératif participatif

L'optimisation de la démocratie au moyen des nouvelles technologies de l'information et de la communication se déploie dans deux directions : le renforcement de l'information des citoyens d'une part, et l'approfondissement de leur participation au fonctionnement démocratique d'autre part. Les travaux d'O. Zaza (2016) illustrent comment ce double objectif s'est progressivement inscrit et renforcé dans l'action publique. D'une volonté initiale de renforcement des dynamiques existantes, les pratiques numériques de la ville de Paris, aujourd'hui, « *questionnent radicalement la façon de faire projet et de concevoir la ville même* » (:3). Le renouvellement, en 2017, de la *charte parisienne de la participation* (rédigée en 2011), peut être lu comme le signe d'un « tournant numérique » (Zaza, 2016).

Les enjeux d'extension de l'accessibilité à l'information et de renforcement de la proximité – sinon de la mise en relation – entre administration et administrés (Koubi, 2013) sont désormais partie intégrante d'une culture participative numérique, et non plus seulement d'une volonté de transparence envers la société civile. Cette participation outillée par le numérique est pensée, par la ville de Paris, comme un véritable processus qui s'appuie sur des dispositifs « *encourageant l'expression citoyenne directe et les débats participatifs »* (Zaza, 2016, :2) et des *« outils collaboratifs développés pour une mise en réseau des instances participatives* » (*ibid.*, :2). La *charte rennaise de la démocratie locale* de 2015[56] promeut elle aussi l'intensification des usages du numérique à des fins de participation : « *il s'agit d'adapter les supports de communication pour toucher des publics, d'améliorer la transparence et l'accès à l'information (comptes rendus en ligne, données accessibles, etc.), d'offrir des possibilités de participation en ligne (enquête, sondage, forum de discussion, etc.) et d'utiliser des outils virtuels et ludiques pour visualiser et débattre sur des projets (aménagement, urbanisme…)* » (:12). A Lille, enfin, la stratégie numérique est complémentaire d'une stratégie de communication sur quatre phases identifiées du projet urbain. Il est notamment inscrit dans la *charte de la participation citoyenne de la métropole européenne* (2017)[57] la nécessité d'engager des réflexions sur « *les outils numériques adéquats pour favoriser la participation et l'engagement citoyen* » (:13).

A l'échelle locale, les collectivités mobilisent donc aussi les ressources digitales dans le cadre de la participation. Il s'agit alors de créer un espace public virtuel qui permette à chaque individu de s'impliquer dans la co-construction des projets urbains. Le développement des plateformes numériques offre de nouvelles opportunités pour mettre en scène des dynamiques collectives d'expérimentation et d'innovation (Douay, 2016). À l'échelle nationale aussi, des outils numériques visant à stimuler le débat sont mis en place, comme de nouvelles formes de délibération (Monnoyer-Smith, 2004). Leur déploiement a pour enjeu d'intégrer une part élargie de la population, comme l'illustre l'initiative « Parlement & Citoyen », qui offre l'opportunité aux individus volontaires de réfléchir conjointement avec les parlementaires à la création de lois.

Mais au-delà d'une simple extension de la scène représentative, ces explorations numériques procèderaient à une pluralisation des formes de la parole publique « *en empruntant des langages et en habitant des espaces que la politique conventionnelle, bien souvent, ne sait pas reconnaitre* » (Cardon, 2010, :70). Cette tendance pourrait, en outre, bouleverser les normes du débat, en construisant de nouvelles formes d'expression publique (*ibid.*).

[56] Disponible en ligne. [URL : https://metropole.rennes.fr/sites/default/files/file-PolPub/La_Charte_rennaise_de_la_democratie_locale1.pdf – page consultée le 3 mai 2022]

[57] Disponible en ligne. [URL : https://www.lillemetropole.fr/sites/default/files/2019-01/charte_participation_citoyenne_MEL.pdf – page consultée le 3 mai 2022]

3.2. Explorations numériques et expérimentations, un registre d'action privilégié pour la participation ?

Cette section s'attache à approfondir notre analyse des systèmes d'action et de valeurs qui ont encouragé le développement d'outils numériques par les collectivités dans la gestion du territoire [3.1.], en explorant, cette fois, leurs usages en contexte de production urbaine. Nous y regroupons sous le terme de médiation numérique les procédés expérimentés et mis en place par une collectivité pour faire la ville dans une dimension prospective, mais aussi de gestion des conflits et d'évaluation collective.

3.2.1. Relancer la participation : des innovations technologiques pour un urbanisme participatif en panne ?

D'une « *forme d'action pratique et communicative* » (Innes, 1998, :52, traduction personnelle), la planification comme activité interactive de communication (Healey, 1993) serait modifiée par l'irruption des outils numériques, en particulier d'Internet, qui permettrait de faire émerger une forme d'intelligence collective[58]. En effet, l'organisation réticulaire des moyens de communication numérique (réseaux sociaux, forums en ligne) multiplierait les possibilités d'engagement, en particulier militants (Castells, 2001). Si la sphère publique repose sur un processus d'exclusions significatives (Fraser, 2001), le web 2.0 est quand à lui – supposément – ouvert à toute contribution. La création de sites internet, comme le développement d'applications, sont ainsi le produit d'une double stratégie : la promotion de valeurs revendiquées par les acteurs en charge du développement territorial d'une part, et la consolidation du lien avec les habitants d'autre part [3.1.1.]. La technique, et plus particulièrement les technologies numériques, s'insèrent autant qu'elles alimentent une culture de l'innovation dans les collectivités publiques. À l'ambition technophile d'une optimisation du territoire et de la gestion urbaine [3.1.2.], il n'est donc pas surprenant de voir s'additionner celle d'un accroissement de la participation citoyenne par le biais des nouvelles technologies [3.1.3.].

Le projet de Loi sur le Numérique (2015) affiche ainsi, dès sa promulgation, l'ambition de l'amorce d'une nouvelle méthode de participation citoyenne. Le numérique est appelé comme solution pour innover et moderniser les dispositifs participatifs déjà ouverts aux habitants (Zaza, 2016). La concertation numérique en serait l'une des innovations, dans la manière de recueillir les opinions des habitants, et dans l'élargissement du cercle des participants déjà assidus des réunions publiques, par l'attractivité qui caractériserait les formats numériques. Les outils classiques, utilisés comme instruments participatifs, sont en effet plutôt destinés à un public expert (Loorbach, 2010) ce qui limite une véritable collaboration avec l'ensemble de la société civile[59]. L'imaginaire du numérique comme vecteur, à la fois, d'une meilleure participation, mais aussi comme moteur d'un processus de modernisation de l'action publique, est posé comme le garant d'un nouveau modèle de gouvernance par la co-construction (Zaza, 2016).

L'enquête réalisée par G. Douglas (2014) sur les transformations fonctionnelles et informelles de la ville par des habitants (« do-*it-yourself urban design* ») s'attache à explorer, d'un point de vue sociologique, les motivations et profils de ces derniers. Elle révèle que les habitants à l'initiative

[58] « *C'est une intelligence partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des connaissances* » (Lévy, 1997, :27).
[59] D'ailleurs, ce sont plutôt les citoyens déjà impliqués dans des associations ou des comités de quartier, et donc acculturés aux normes du débat public et du fonctionnement administratif, qui parviennent à défendre leurs intérêts (Faliu, 2019).

de démarches sont plutôt jeunes et sensibilisés aux enjeux urbains. Ce sont les « millenials » ou la « génération Y » (Dagnaud, 2013), pour qui les ressources numériques faciliteraient une mise en réseau à l'échelle internationale. Cette génération « *partage le sentiment de posséder le capital social et culturel pour régler les problèmes dans les espaces urbains qu'elle pratique et l'urbanisme tactique lui en a fourni les modalités pratiques et les occasions* » (Douay et Prévot, 2016, :17). G. Douglas (2014) précise que ces manifestations dépendent, de la même manière que les formes d'action collective (Tilly, 1978), de contextes sociaux et historiques spécifiques à chaque territoire. Elles peuvent cependant être lues comme une réaction aux processus contemporains, en particulier à la néolibéralisation (Douglas, 2012) et à l'accroissement des inégalités (Brenner et al., 2010 ; Harvey, 2006 ; Smith, 2008). Ces démarches, qui sont généralement initiées en dehors des sphères institutionnelles, s'appuient sur des référentiels que les administrations elles-mêmes valorisent et s'approprient dans leurs propres démarches participatives.

Les médias numériques, les méthodes de co-création et la démocratisation des environnements technologiques, sont donc perçus comme étant porteurs de nouvelles opportunités de collaboration (Maquil et al. 2018), en ce qu'ils faciliteraient le dialogue entre des acteurs aux champs de compétences différents. Leur usage en contexte de co-production urbaine mérite toutefois d'être davantage exploré, de même que leur capacité à être employés pour produire des communs.

3.2.2. De la gestion des conflits à la médiation : les outils numériques en contexte participatif

Les outils de médiation numérique sont employés comme vecteurs de connaissances, et comme opportunité, pour les habitants, de dialoguer avec des experts tout en s'appropriant les futurs possibles de leur espace de vie. Lorsqu'ils étaient encore strictement négociés de façon bilatérale entre détenteurs du pouvoir et techniciens, les projets urbains étaient représentés de deux façons : un ensemble de cartes, plans et coupes en 2D destinés à un usage strictement professionnel d'une part, et des images de synthèse diffusées aux habitants d'autre part (Basile & Terrin, 2009). Les possibilités de négociation entre les services opérationnels et les habitants étaient alors limitées, puisque les images du territoire ainsi projetées comportaient avant tout un caractère informatif et publicitaire. Elles renvoyaient à *une* réalité de l'espace en devenir, construite en vase clos entre professionnels de l'aménagement et urbanistes, et avaient tendance à conditionner les valeurs qui leur auraient été attribuées par la suite.

Si les représentations en trois dimensions ont d'abord été mobilisées pour donner à voir des projets de territoire, elles permettent et encouragent néanmoins, de plus en plus, l'interactivité entre les habitants et des projets d'aménagement (Noucher et al., 2012). Les outils de visualisation et de simulation 3D, comme dispositifs de réalité virtuelle, offrent aux individus des possibilités nouvelles de simulation, en leur permettant de s'immerger et d'interagir avec un espace en projet (Rheingold, 1993). La production de ces images fait désormais partie intégrante de l'exercice de conception du projet urbain (Bailleul, 2009), et le numérique est mis au service de la co-construction d'une représentation partagée, entre tous les acteurs d'un territoire.

Il existe toutefois différents gradients d'interactivité, allant de la perception d'images animées à la navigation dans un environnement virtuel dans l'utilisateur peut s'immerger. Or, la manipulation individuelle pourrait renforcer le lien entre habitant et acteur institutionnel, car elle offre aux participants un même socle commun de connaissances (Dubus et al., 2015) à partir duquel évoluer sur des questions liées au projet urbain. Face à une maquette, le premier réflexe des habitants est généralement de localiser son domicile (Le Breton et Bailleul, 2020). Ainsi replacés dans un système de représentation familier (Noucher et al., 2012), les individus interagissent en suivant généralement une logique inductive : de l'identification de leur logement et des problématiques d'environnement proche, aux questions plus générales sur les enjeux liés à

la rénovation de leur quartier, ou de leur commune. Les maquettes 3D et autres outils numériques, ainsi employés dans un dispositif de concertation, offrent aux habitants la possibilité de se projeter selon leur propre imaginaire d'un projet urbain, en leur proposant des interfaces avec des représentations à construire.

Si la relation aux images est médiatisée par un ensemble complexe de filtres, issu des expériences individuelles (apprentissage), d'une culture (normes sociales, symboles) et des formes de communications sociales et interpersonnelles, le recours aux technologies de visualisation et d'immersion permettrait toutefois de consolider le lien entre le contexte réel et le potentiel d'un projet à venir. En effet, « *les représentations issues de la réalité mixte permettent de superposer et d'étudier les passages entre la réalité présente, la scène qui existe sous les yeux de ceux qui l'observent, avec sa charge de mémoire et ses usages stratifiés au fil des époques, et le potentiel virtuel des évolutions futures, un projet chargé des attentes et des contraintes issues du débat et de la négociation entre de multiples acteurs, impliqués à divers titres dans cette transformation (techniques, politiques, d'usage, d'exploitation, etc.)* » (Basile et Terrin, 2009, :58).

Pour de nombreux acteurs, le numérique permettrait en ce sens de mieux prendre en compte les attentes des personnes éloignées des espaces de la parole publique, en révélant leurs représentations d'un territoire (Dubus et al., 2015) ; voire de co-construire un espace en projet grâce au partage des outils de sa conception avec les habitants. Mais le partage suffit-il à neutraliser les rapports de force inhérents aux processus de fabrique de la ville, et, plus largement, au champ urbain ?

3.2.3. Une expression augmentée par le numérique ? Entre solutionnisme technologique et idéal démocratique

L'usage de plus en plus récurrent de technologies innovantes en contexte participatif s'appuie sur un imaginaire de pratiques collaboratives et décentralisées permises par la numérisation et l'interactivité des outils numériques [3.2.1.]. Les médias technologiques permettraient de repositionner voire de délocaliser l'espace de la décision – ou de moins de l'expression d'une opinion d'un habitant au décideur. De nombreuses villes expérimentent des formes de participation *in situ* : c'est depuis l'espace public même que les expressions et souhaits des habitants sont formulés, et transmises aux décideurs *via* un canal numérique. Il peut s'agir d'applications conçues spécifiquement pour l'occasion, comme de de plateformes ou de réseaux sociaux, depuis lesquels les individus sont invités à s'exprimer sur des sujets spécifiques. Avec les smartphones, ces dispositifs numériques sont accessibles en dehors des espaces personnel et professionnel. Si ces modalités peuvent s'apparenter à des balades [1.2.], certaines caractéristiques de ces dispositifs nous incitent à apporter une nuance. En effet, à la différence des balades organisées en présence des décideurs, les habitants peuvent, avec ces outils souvent géolocalisés, non seulement co-produire un diagnostic mais aussi, dans une dimension prospective, participer à la conception des politiques publiques – et ce de façon asynchrone. Plus besoin de la présence du décideur ou de l'aménageur, donc, pour participer ? Dans ce cas, la médiation numérique ne serait plus seulement un outil de gestion des conflits susceptibles d'émerger (en sensibilisant, depuis l'espace en question, les habitants au projet urbain), mais aussi un outil d'évaluation collective d'un projet ou d'une politique publique. De plus, en reconfigurant les rapports entre lieux de décision et décisionnaires, les outils de médiation numérique permettraient de rendre tout individu un acteur potentiel de la décision. Et pourtant, la question se pose toujours de savoir par qui et comment ces données (à savoir la parole des habitants) sera traitée par la suite dans le processus décisionnel[60].

[60] Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous nous intéressons moins à la portée des expressions numérisées sur la décision finale dans un projet qu'à ce que permettent ces expérimentations numériques en termes de mobilisation et d'engagement citoyen. Si l'enjeu, par la multiplication des

Ainsi, les outils numériques sont considérés comme vecteur d'élargissement de l'espace public, et par là-même, de transformation de la nature de la démocratie (Cardon, 2010). Ils étaient annoncés comme préfigurant le renouvellement des modalités du débat (Beaude, 2014). Les plateformes numériques semblaient en effet amorcer la mise en place d'une démocratie directe, formes d'agora virtuelle (Lévy, 1997). Les forums en ligne, puis plus tard les réseaux sociaux, sont devenus un moyen d'expression des intérêts particuliers, caractérisé par une immédiateté et une autorégulation des contenus – c'est le *web participatif*. Contrairement à d'autres formats de participation plus classiques, les réseaux socionumériques devaient permettre à chaque individu de s'exprimer – de façon anonyme ou non – sur une variété de sujet, sans avoir nécessairement à adapter son discours à un cadre normatif où l'usage de la raison domine. Pourtant, certains auteurs considèrent que la prolifération des canaux numériques aurait moins contribué à la construction d'une démocratie participative qu'à amplifier la démocratie d'opinion (Bouiller, 2016). La citoyenneté dont il est question sur un réseau social n'est en effet pas la même que celle qui opère dans des instances publiques de concertation et de participation. Par internet, la communication s'inscrirait davantage dans un droit d'opinion pour les citoyens, qui seraient moins contraints que dans une réunion publique ou au sein d'un atelier urbain. La prise de parole, supposément simplifiée en ce qu'elle ne serait pas contrainte par les normes du débat, le demeure par les aspects techniques de l'application numérique depuis laquelle l'utilisateur a choisi de s'exprimer (Cardon, 2010).

D'un point de vue informationnel, nous retiendrons que les outils numériques ne bouleversent pas tellement les transmissions descendantes – de l'administration aux administrés. Aussi évoquons-nous davantage une numérisation de l'information, complémentaire aux canaux traditionnels utilisés par l'acteur public pour renseigner les habitants sur les actualités de leur territoire. En effet, l'article 6-VII de la loi du 27 février 2002 relative à la démocratie de proximité précise bien que la publication ou l'affichage des actes des collectivités locales « *peut également être organisé, à titre complémentaire mais non exclusif sur support numérique* ». La présence des municipalités sur des plateformes et/ou applications numériques ne remplace pas totalement ni définitivement les canaux non numériques, classiques, notamment instaurés par la loi municipale du 5 avril 1884[61]. Si cette numérisation de l'information recouvre une innovation, c'est celle de la possibilité, pour les individus qui le souhaitent, d'être informés en temps réel de l'état des politiques mises en œuvre.

Finalement, valorisée dans les discours sous la forme d'une innovation technique ou technologique, la participation numérique s'appuie sur des dispositifs classiques mais sans cesse renouvelés de médiation urbaine (Mericskay, 2021) qu'il convient d'interroger plus spécifiquement.

médiations numériques, est d'augmenter la portée même des dispositifs participatifs, qu'en est-il du point de vue des individus ? Sans s'interroger sur la dimension quantitative et la hausse potentielle – espérée par les décideurs – du nombre de participants, nous étudierons plus particulièrement la dimension qualitative de ces participations.

[61] Cette loi prévoit (articles 54 à 58) que les comptes rendus des séances de conseil municipal soient affichés par extrait sur la porte de la mairie, que les délibérations soient inscrites sur un registre par ordre de date, et que tout habitant puisse demander communication ou prendre copie des procès verbaux du conseil municipal, des budgets et comptes de la commune, des arrêtés municipaux.

3.3. Un renouvellement des esthétiques de la culture participative ?

Le numérique, et plus encore les outils et processus de médiation numérique, révèlent des transformations profondes dans le rôle et la nature des collectivités à travers des dispositifs techniques [3.1.]. La transformation des administrations publiques, en particulier dans leur relation aux usagers, fait l'objet de nombreuses expérimentations [3.2.] que cette section s'attache à analyser au prisme d'un questionnement sur un renouvellement possible des esthétiques de la culture participative. Entre ludification et numérisation, la participation des habitants est-elle réellement augmentée [3.3.] par le développement d'une offre numérique ? Ce développement n'est-il pas davantage le résultat d'une accélération des pratiques numériques en contexte de projet urbain par la mise à l'agenda d'une trajectoire de ville intelligente ?

3.3.1. Vers une ludification des dispositifs participatifs ?

Les expériences ludiques sont devenues une composante de nos sociétés (Picard, 2009 ; Fuchs, Fizek, Ruffino et Schrape, 2014). L'avènement de « l'âge du jeu » (Jutteau, 2017) renvoie à un processus de « ludification » ou de « ludicisation » (*ibid.*) des expériences quotidiennes. La première notion, proposée par G. Zichermann et C. Cunningham (2011), vise à caractériser le processus « *qui consiste à user de l'état d'esprit et de la mécanique du jeu pour résoudre des problèmes et faire participer les usagers, les principes de base du design de jeu étant appliqués dans différents contextes* » (Bonenfant et Genvo, 2014, :1). Le concept de *ludicisation*, que l'on doit à S. Genvo (2014), permet quant à lui d'insister « *sur les interactions qui s'établissent entre un contexte et une structure de jeu dans l'évolution des formes ludiques* » (Bonenfant et Genvo, 2014, :5). La question de l'introduction des jeux – et en particulier numériques (les jeux vidéo, par exemple) – dans les processus participatifs nous incite à employer le terme de ludification en ce qu'il nous permet de décrire un ensemble varié de formes de médiations et de co-production urbaine, intégrant la dimension expérimentale et quotidienne de la ville.

Si, pour les administrations publiques en charge des dispositifs participatifs, l'enjeu est bien de faire participer les usagers au sens de G. Zichermann et C. Cunningham (2011), le recours à des dispositifs ludiques ne se justifie pas uniquement par un impératif participatif mais aussi par la volonté de mettre en interaction un ensemble d'individus. Le jeu apparait alors naturellement comme outil approprié de médiation. La diffusion des jeux sérieux, et en particulier vidéoludiques, accompagne par ailleurs cette dynamique. Sous la forme d'une « *application informatique, dont l'objectif est de combiner à la fois des aspects sérieux (Serious) tels, de manière non exhaustive, l'enseignement, l'apprentissage, la communication, ou encore l'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo (Game)* » (Alvarez, 2007, :9), les outils vidéoludiques traduisent en outre l'ambition pédagogique d'apprentissage d'une notion, d'une réalité, par un public considéré comme non averti.

J. McGonigal (2011) soutient par ailleurs que les jeux (vidéo) peuvent servir à la résolution de problèmes concrets en mettant les participants en situation de coopération et de collaboration. Aussi n'est-il pas surprenant de retrouver des jeux sérieux dans des contextes d'enseignement. I. Aberkane (2005) utilise par exemple des titres licences vidéo au succès commercial certain (*Starcarft* et *Final Fantasy*, par exemple) pour l'enseignement des mathématiques : « *le détournement des jeux vidéo suggère une pédagogie ascendante basée sur l'acquisition de règles et la détermination de leur champ des possibles* » (Aberkane, 2005, :148). Du côté de l'enseignement de l'aménagement de l'espace et de l'urbanisme, les jeux sérieux et outils numériques ludiques sont également mobilisés à des fins pédagogiques. Il s'agit de permettre la mise en situation, d'encourager et de développer une vision prospective du territoire, et de sensibiliser aux

politiques publiques et leurs effets sur le territoire. D'autres auteurs (Wolff et al., 2017) ont montré, à travers deux études de cas sur la ludification (le jeu « *Turing's Treasure* » et des sessions de conception d'applications avec un public jeune, dans un cadre scolaire), comment des expérimentations de manipulation des données urbaines pourrait en améliorer la maîtrise.

Ce travail, déjà bien balisé du côté de la recherche en sciences humaines et sociales, mérite toutefois d'être réinterrogé au regard de son rôle dans la transformation des formes de médiation urbaine. En effet, dans un cadre de co-production de la ville, de plus en plus de jeux sont utilisés, et ce, parfois, à des fins de concertation comme de sensibilisation aux problématiques urbaines. Ces jeux ne sont pas toujours accompagnés d'un scénario. Il peut parfois s'agir de reproduire numériquement des portions d'espace et s'y projeter, ou les investir virtuellement. Mais ce n'est pas parce que la mise en jeu de la ville et de l'urbain n'est pas enrichie d'un discours sensibilisateur[62] que la dimension participative de l'expérience ne peut pas être discutée. Les échanges occasionnés à l'occasion de la prise en main et du déroulement du jeu sont autant d'objets sur lesquels la recherche en urbanisme, dans un contexte participatif, a intérêt à s'attarder (Le Breton et Bailleul, 2020). Les dynamiques de socialisation, en partie permises par la mise en jeu et la coopération des participants pourraient en effet susciter des formes d'engagement dans un urbanisme participatif esthétisé[63] par les outils numériques.

3.3.2. « Contributeur », « développeur » et « citoyen-capteur » : participation numérique ou numérisation de la participation ?

En questionnant des formes innovantes de participation, c'est aussi le rôle du citoyen qui se voit nécessairement interrogé. Invité à s'exprimer via les réseaux sociaux et autres applications numériques, sa contribution à la fabrique de la ville se limite-t-elle désormais au captage de ses données numériques ?

En participant au renouvellement du dialogue entre la ville et ses habitants (Le Corf, 2015), l'ouverture des données, mais aussi la présence des institutions sur le web via des portails administratifs, et celle des acteurs politiques, économiques et associatifs sur les réseaux sociaux, contribueraient à établir un nouveau modèle de gouvernance réticulaire. Au niveau local, les sites web des collectivités territoriales ont vocation à être une forme d'interface entre le local (des espaces en mutation), et le global (la société de l'information mondialisée (Eveno, 1997 ; Bakis, 1999). L'ouverture des données au grand public participerait quant à elle à transformer le rôle des usagers du territoire dans l'action publique, en valorisant les différentes formes d'expertise qu'ils possèdent. Cette approche, porteuse d'un idéal de décentralisation, s'appuie sur des initiatives émergentes qui ne sont pas sans rappeler un modèle économique de l'innovation par les usages à bas coût. Depuis 2012, le modèle des « hackatons » a été fortement investi et développé dans les territoires urbains porteurs d'innovations grâce au numérique. Ce terme est formé de la contraction du premier mot anglais « hack » qui désigne la manipulation d'un système dans le domaine informatique, et du second mot « marathon ». Ce sont des évènements d'une durée limitée, physiques ou uniquement virtuels, dans lesquels des développeurs réunis en équipes conçoivent un programme informatique prototype à partir de données ouvertes. Ils sont tenus dans un format évènementiel, type concours, à l'issue duquel les gagnants reçoivent des prix leur permettant de développer concrètement leur premier prototype. Dans cette volonté de

[62] Pour de nombreux auteurs, ce ne sont pas tant la qualité du design ni la jouabilité en eux-mêmes qui déterminent les contours d'un jeu sérieux mais plutôt l'implémentation et la prégnance du scénario. Il est alors nécessaire de doubler, au support vidéoludique, un scénario pédagogique (Alvarez, 2007) et/ou un accompagnement (sous la forme d'une animation pédagogique) pour enclencher un processus d'enseignement et de sensibilisation à la fabrique urbaine.

[63] Autrement dit, renouvelé par les formes de médiation numérique en contexte de production urbaine. L'emploi de ce terme est à considérer dans une approche compréhensive et non critique de l'analyse des dispositifs participatifs.

rassemblement d'acteurs variés émergent aussi les « Urban Living Labs » (Steen et Van Bueren, 2017 ; Nesti, 2018). Ils ont pour objet de rassembler différents acteurs autour d'un processus concret (Tanda et De Marco, 2021). Ce sont des plateformes d'échanges et d'apprentissage, depuis lesquelles se lancent parfois des initiatives d'entreprises privées pour créer des villes numériques, efficaces énergétiquement, ou encore des mouvements associatifs qui visent la cohésion sociale (Evans, Karvonen & Raven, 2016). Ces formats participent au renouvellement du dialogue entre la ville et ses habitants (Le Corf, 2015), en faisant émerger de nouvelles figures de participants, comme celles du développeur ; et de de nouvelles formes de participation, notamment la contribution.

La contribution désigne un ensemble varié de formes de participation et d'engagement des habitants à la fabrique urbaine. Elle décrit des mobilisations ponctuelles (qui peuvent être répétées), et connait, comme notion, une réactualisation par l'introduction des outils numériques en contexte de co-production urbaine. *Contribuer* renvoie en effet au *crowdsourcing*, et permet de décrire des formes actives et volontaires de participation numérisée, qu'il s'agisse de signalements (en particulier via des applications ou des réseaux sociaux) ou de documentation (géographique avec Openstreetmap par exemple, historique avec Wikipédia, ou procédurale en renseignant, sur internet, des récits de projets). Être contributeur, c'est donc participer à la gestion mais aussi à la planification de la ville (Douay, 2016 ; L'Her et al., 2017 ; Erjavec et Ruchinskaya, 2019) en partageant une donnée, une expérience du quotidien. D'un point de vue communicationnel, cette « nouvelle forme de dialogue urbain » (Mericskay, 2021) qui s'instaure à partir de la transmission d'une information ou d'un message numérisé par un habitant (sur un canal institutionnalisé ou non) s'inscrit dans de nouvelles pratiques de médiation territoriale. Les finalités de cet engagement sont opérationnelles (Baykurt, 2011 ; De Feraudy et Saujot, 2016, 2017 ; Hartmann, Mainka et Stock, 2017 ; Liu, 2017), et les gestionnaires des espaces publics bénéficient de cette forme de délégation de gestion partagée (Sjoberg, Mellon et Peixoto, 2017) avec les habitants.

Cette forme de participation spécifique préfigure de nouvelles modalités d'interactions entre acteurs publics et habitants des villes (Mericksay, 2021). Elle fait émerger la notion de « citoyen-capteur » (Goodchild, 2007). L'utilisation du terme de citoyen dans ce contexte et comme figure participante additionnelle ou complémentaire à des figures plus classiques mérite ici d'être interrogé.

La valorisation du numérique dans les discours participe largement au recours croissant au terme de contributeur pour qualifier l'implication citoyenne dans le champ de la production urbaine (Peugeot, Mabi et Chevallier, 2019). V. Peugeot, C. Mabi et B. Chevallier (2019) en déconstruisent le sens et recensent, à travers la littérature, quatre formes de contribution de l'habitant à la fabrique de la ville :

1. **La première est celle du « citoyen dialogique ».** Elle renvoie aux ambitions de renouvellement de la démocratie représentative par la participation à la décision politique (Blondiaux et Fourniau, 2011 ; Bacqué et Gauthier, 2011).

Les contributions du citoyen dialogique sont mobilisées au travers de dispositifs tels que les budgets participatifs (Douay, 2016), les forums ouverts d'aménagement des territoires urbains (Monnoyer-Smith, 2011), les plateformes de données publiques ouvertes (Goëta et Mabi, 2014 ; Goëta, 2016) ou encore en s'appuyant sur les « civic tech » (Mabi, 2021). Cette figure est donc éminemment politique, en ce qu'elle s'appuie sur un référentiel de valeurs propre à la décision et à la gouvernance publique. Le terme de citoyen est à considérer selon une définition stricte, renvoyant au droit de cité, renforcée par l'apposition du qualificatif dialogique. Certains auteurs s'interrogent en outre sur la manière dont les actions individuelles sont cadrées par de telles plateformes numériques (open data, participation en ligne) et si, au fil de leurs pratiques, ils ne se conformeraient pas à la construction de l'échange proposée par l'outil.

2. **La seconde figure du contributeur est celle de « l'innovateur d'intérêt général »**, qui renvoie aux travaux sur le concept d'innovation ouverte (Chesbrough, 2003).

La notion d'intérêt général indique la finalité de la participation : l'objectif, pour les habitants – mais aussi et surtout pour les collectivités territoriales qui les sollicitent – est de co-concevoir des services publics à travers des dispositifs de « crowdsourcing urbain » (De Feraudy et Saujot, 2016), concours d'idées ou hackatons.

3. Le développement, dans les territoires, de lieux de fabrication numérique type hackerspaces, makerspaces, fablabs (Ferchaud, 2018) ou lieux de médiation numérique (Suire, 2016) fait émerger la **figure de « l'habitant hacker-commoner ».**

Suivant une logique émancipatrice (Rumpala, 2014), les individus qui fréquentent ces lieux ou y sont accompagnés pour le développement de projets, utilisent les outils numériques et autres technologies pour acquérir de nouvelles compétences.

4. Enfin, une dernière figure est recensée dans la littérature par V. Peugeot, C. Mabi et B. Chevallier (2019) : celle de **« l'habitant co-producteur de services »**.

Elle décrit des modalités de participation dans lesquelles et pour lesquelles l'habitant est coproducteur d'une offre de services privés, partie prenante de nouveaux marchés cadrés par les plateformes (Bailly et Boudot-Antoine, 2018).

Au-delà de l'identification de ces figures du contributeur ou du citoyen-capteur, le débat se pose de la contribution comme acte citoyen en soi et de ses effets sur les pratiques planificatrices et urbanistiques. Les réunions publiques, qui permettaient auparavant de recueillir les doléances des habitants (Joliveau, 1987) prennent « *aujourd'hui la voie d'une production participative opérée par les outils (géo)numériques* » (Mericskay, 2021, :3). Il est alors possible de se questionner sur la véritable portée de cet acte, dans la mesure où les contributions, même numérisées ou virtuelles, demeureraient les mêmes qu'en réel, et ce en dépit du canal mobilisé pour les transmettre aux administrateurs du territoire. Nous posons ainsi que cette forme de participation est d'autant plus valorisée et encouragée qu'elle alimente un modèle de ville intelligente (Kopackova et Komarkova, 2020).

3.3.3. La ville intelligente, un accélérateur des pratiques numériques dans le projet urbain ? Des données aux communs numériques

La promotion de nouvelles applications technologiques pour la gestion et le développement de la ville (Shaffers et al., 2011 ; Batty et al., 2012) s'accélère à la fin des années 2000 par la diffusion du concept de smart city ou de « ville intelligente » dans sa traduction littérale. Les travaux d'études en sciences et technologies, qui s'attachent à analyser le potentiel de transformation de la gouvernance urbaine par les dispositifs technologiques associés à cette smart city, interrogent les conditions d'émergence de ces innovations. Ils soulignent notamment les effets du recours à l'expérimentation dans les politiques d'innovation (Evans, Karvonen et Raven, 2016), dans un contexte de généralisation des procédures de villes-démonstrateurs, et suivant la logique des appels à projet de l'État. Le modèle de planification stratégique s'inscrit en rupture par rapport au modèle de planification spatiale traditionnelle – l'action publique étant désormais soumise à une obligation de résultats – ce qui transforme la gouvernance des villes par la mise en œuvre de projets urbains (Pinson, 2005, 2009). Les coopérations avec les acteurs privés prennent de plus en plus de place dans la fabrication et la gestion de la ville. Les collectivités deviennent ainsi des supports territoriaux à des pratiques expérimentales innovantes. Les récits

de ces expérimentations se multiplient (Chourabi et al., 2012), et alimentent dans le même temps la diffusion d'une vision technophile, selon laquelle les nouvelles technologies urbaines sont la solution pour la mise en œuvre d'un développement durable et inclusif du territoire.

Pour certains auteurs, la ville intelligente serait le territoire d'application d'une gouvernance qualifiée d'intelligente[64], caractérisée par des processus décisionnels jugés innovants et faisant appel à des formes de collaboration entre acteurs variés : « *la gouvernance des villes intelligentes consiste à imaginer de nouvelles formes de collaboration humaine en recourant aux TIC pour obtenir de meilleurs résultats et des processus de gouvernance plus ouverts* » (Meijer et Bolivar, 2016, :417). D'un point de vue terminologique, l'association entre innovations technologiques et visées d'amélioration de la fabrique urbaine se fait par l'emploi du terme « smart » (Cocchia, 2014). De nombreuses recherches soulignent toutefois que les nouvelles technologies participeraient d'une nouvelle forme de technocratisation de l'urbain (Greenfield, 2013 ; Vanolo, 2014). Ces travaux alimentent une perspective plus critique de la ville intelligente.

S. Bernardin et G. Jeannot (2019) notent que le potentiel démocratique des technologies a été requestionné, en France, par le développement l'open data dans les territoires (Denis et Goëta, 2017 ; Goëta et Mabi, 2014). A la différence de l'administration électronique, l'ouverture des données publiques encourage autant qu'il instaure une redistribution des missions et du pouvoir entre l'État, les citoyens et les entreprises (Bernardin et Jeannot, 2019). Les collectivités territoriales, en investissant dans la récupération des diverses traces numériques émises par les individus, puis en formant des « projets open data » (Le Corf, 2015), contribueraient ainsi à renouveler les rapports entre l'action publique et les usagers du territoire, en faisant davantage appel aux citoyens pour produire de nouvelles informations sur la ville. Leur expertise est de plus en plus sollicitée, et poserait les bases d'une nouvelle gouvernance des espaces urbains. Aussi les promoteurs de l'open data insistent-ils sur les bénéfices de cette transparence, qui doit permettre à la fois d'augmenter l'efficacité des services publics, et de renouveler la démocratie. Ce mouvement d'ouverture des données inciterait les citoyens à les réutiliser et les croiser en fonction de leurs propres questionnements et interrogations (Cardon, 2010), et conduirait finalement à repenser les designs des instances de concertation sous l'angle d'une démocratie coopérative (Noveck, 2009).

[64] Pour d'autres, il ne s'agirait en fait que d'un qualificatif supplémentaire, potentiellement vide de sens : « *la gouvernance intelligente n'est qu'un attribut associé à une question gouvernementale d'une ville lorsque la ville se qualifie elle-même d'intelligente* » (Batty et al., 2012, :505).

Synthèse du chapitre 3

Ce chapitre avait pour objet de questionner les logiques qui président aux expérimentations numériques en contexte de production urbaine. Ces expérimentations représentent-elles une innovation participative ou une utopie productive ?

Nous nous sommes d'abord attachés à analyser **les moteurs de transformations de l'action urbanistique** [3.1.]. Notre première hypothèse portait sur la culture de l'innovation dans l'action publique, comme produit et moteur de ces transformations [3.1.1.]. Nous retenons que l'innovation technique et technologique n'est pas tant conduite *pour soi* qu'en réponse à de multiples injonctions multiscalaires et crises qui traversent les administrations publiques. Si les technologies numériques sont avancées comme support et produit des innovations publiques, c'est surtout suivant un enjeu de modernisation de l'action publique : elles sont ainsi développées comme solution. Ce paradigme est aussi lisible dans la littérature que nous avons mobilisée pour notre seconde hypothèse, celle de la gouvernance urbaine comme cadre et vecteur du développement d'expérimentations numériques [3.1.2.]. L'investissement par les collectivités dans les nouvelles technologies vise à améliorer le pilotage de la ville tout en soutenant une approche managériale des collaborations entre l'ensemble des parties prenantes d'une politique publique. L'innovation technologique est perçue par de nombreux acteurs comme le moyen d'expérimenter de nouvelles modalités de gouvernance urbaine, en rééquilibrant l'exercice du pouvoir urbain. Au solutionnisme technologique s'additionnerait donc un enthousiasme technophile certain, qui légitimerait le développement d'expérimentations numériques dans le champ de l'action publique. Notre troisième hypothèse visait à éprouver cette thèse dans le champ de l'urbanisme participatif. De l'optimisation des ressources de la ville à sa gestion, les outils numériques sont aussi instrumentés pour leur capacité à optimiser la démocratie [3.1.3.]. Ils sont convoqués pour leur capacité à attirer des publics au sein de dispositifs participatifs variés, et sont donc, de plus en plus, le médiateur privilégié des processus participatifs. Ainsi, pour consolider le lien avec les habitants, les administrations publiques multiplient les dispositifs informationnels pour s'adresser aux habitants à propos des actualités de leur territoire, des politiques et décisions publiques, mais aussi des modalités de leur participation – et notamment à la fabrique de la ville. L'imaginaire de pratiques collaboratives et décentralisées, permises par les technologies numériques, se retrouve donc dans tous les champs de production urbaine.

Il convenait dès lors d'explorer plus spécifiquement l'incursion de ce solutionnisme technologique en contexte d'urbanisme participatif, en s'interrogeant sur les raisons qui font de **la participation à la fabrique de la ville un registre privilégié pour le déploiement d'expérimentations numériques** [3.2.]. L'innovation technologique y est mise au service d'une diversification des profils des participants, suivant une volonté de produire un nouveau modèle de gouvernance par la co-construction [3.2.1.]. Toutefois, entre facilitation du dialogue et visualisation des projets, les expérimentations de médiation numérique mises en place et animées par la ville semblent davantage être axées sur une dimension de gestion des conflits qu'une réelle co-production [3.2.2.]. L'usage même du terme de partage, par exemple, à propos de l'usage d'images et d'outils de conception du projet avec les habitants, indiquerait une certaine incapacité à neutraliser les rapports de force inhérents aux processus de fabrique de la ville. Depuis ces dernières années, ce sont d'ailleurs plutôt les données numériques qui sont valorisées dans leur capacité à produire des communs [3.2.3.]. L'ouverture des données publiques ne procèderait pas uniquement d'un partage, mais aussi d'une redistribution du pouvoir. Ce processus aurait le potentiel pour aboutir à une démocratie coopérative. Les expérimentations numériques mettent ainsi au jour des volontés de transformation profonde dans la nature du lien entre collectivités et société civile.

Ce constat nous a incité à poser la question d'un **renouvellement des esthétiques de la culture participative** [3.3.], en analysant d'une part la ludification des dispositifs [3.3.1.], et d'autre part leur numérisation et les nouvelles figures qu'elle permettrait de faire émerger sur la scène

participative [3.3.2.]. Nous avons ainsi identifié deux champs distincts : d'un côté, la socialisation, permise par le jeu et la coopération ; d'un autre, la co-production de services, permise par de nouvelles formes de dialogue urbain. La co-existence de ces deux champs révèle que la participation n'est pas tant augmentée par le numérique que démultipliée au sein d'une variété de temps et lieux de la fabrique urbaine [3.3.3.], ce qui nécessite, du côté de la recherche, d'enquêter au croisement de ces interfaces.

Conclusion intermédiaire :

De la nécessité d'actualiser les lectures sur la participation

Le cadre théorique que nous avons développé en cette première partie s'attachait à décrire trois notions fondamentales de notre recherche, et les interactions entre celles-ci : l'urbanisme, la participation et l'innovation. Après avoir posé le cadre historique de l'émergence de la participation et de ses évolutions en nous appuyant sur un ensemble de références pluridisciplinaire [chap.1], nous avons discuté deux hypothèses de transformation de la culture participative et de l'action publique urbaine :

1. **Par les transitions sociales, environnementales, et le paradigme de l'inclusion** dans la gouvernance territoriale comme moteur de l'action publique [chap.2],
2. **Par le rapport à l'innovation** dans le champ de l'action publique [chap.3].

Nous avons mis en évidence que les réglementations sur la participation obligatoire se traduisent et s'hybrident localement par/avec des initiatives variées, encouragées par les collectivités afin d'associer les habitants à la prise de décision hors du cadre réglementaire. Ces initiatives conservent un caractère essentiellement consultatif : rien n'oblige, a priori, les décideurs à tenir compte des avis formulés par les participants de ces dispositifs (Blondiaux, 2017). Toutefois, la simple mise en débat contribuerait à ouvrir des options et rendre discutable des enjeux jusqu'alors verrouillés par la technique (Barthe, 2002). Cette mise en débat, dans le champ de l'urbanisme, trouverait son origine dans les luttes urbaines « *qui ont accompagné la naissance et le développement des occupations continuent à résonner encore* […] *dans certaines expériences d'urbanisme* » (Pattaroni, 2011, :43). Quelles sont les traces éventuelles de cet héritage contestataire aujourd'hui ? La charge subversive des défenseurs de la participation des habitants comme droit à la ville, dans un contexte de traitement des luttes sociales dans l'espace urbain, se retrouve-t-elle dans les formes innovantes de la fabrique de la ville ?

Il est communément admis que certains facteurs et processus explicatifs de l'émergence de la participation en urbanisme continuent d'influencer les modes de co-production de la ville (cf. fig.1.).

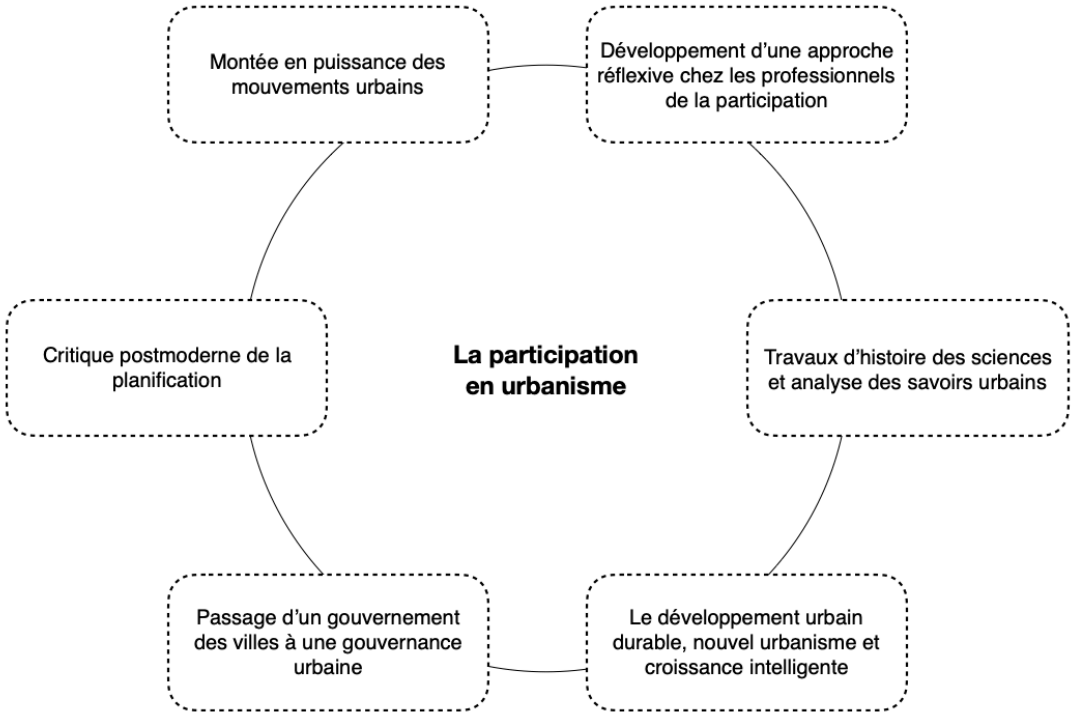


Figure 1 - Schéma de synthèse des processus explicatifs de l'émergence de la participation en urbanisme (à partir des travaux de Bacqué et Gauthier, 2011)

Parmi ces facteurs, le rôle de la montée en puissance des mouvements urbains a particulièrement été mis en avant par les travaux de sociologie et de sciences politiques des années 1980 (Amiot, 1986). La même décennie, les limites du modèle rationnel de la planification établies et reconnues par les professionnels eux-mêmes (Alexander, 1984 ; Hamel, 1986) qui « *cherchent de nouvelles voies pour intégrer les préoccupations des citoyens dans leurs pratiques planificatrices* » (Bacqué et Gauthier, 2011, :43) donnent naissance au mouvement de l'advocacy planning aux États-Unis. En France, ce modèle se diffuse assez peu, mais certains travaux – notamment ceux de D. A. Schön (1983) sur l'expertise – participent à développer et renforcer l'approche réflexive des professionnels sur les pratiques, ouvrant la voie à la participation de la société civile dans les projets d'aménagement (Gauthier, Gariépy et Trépanier, 2008). Les sciences sociales ont également tenu un rôle important dans l'émergence de la participation en urbanisme, notamment par la construction d'un courant postmoderne qui « *a contribué à renouveler les perspectives en matière de planification, en soulevant les enjeux de démocratie locale qui sous-tendent les pratiques planificatrices* » (Bacqué et Gauthier, 2011, :44 ; voir aussi Hamel, 1997). L'ensemble de ces travaux et des analyses des savoirs urbains ont donné, pour Y. Rydin (2007), des outils pour analyser la mobilisation et la construction de savoirs partagés. A la fin des années 1990 et au début des années 2000, le passage d'un gouvernement des villes à une gouvernance urbaine (Le Galès, 1995 ; Jouve et Lefèvre, 2004) complexifie le rapport des citadins aux gouvernement urbain, et implique, « *pour les urbanistes, de développer de nouvelles fonctions et compétences professionnelles en matière de facilitation, de négociation, de médiation et de travail en réseau* » (Bacqué et Gauthier, 2011, :46). Enfin, depuis le début des années 2000, le développement urbain durable comme modèle performatif et registre d'action encourage la participation citoyenne comme instrument de gouvernance (Jepson, 2001 ; Gariépy et Gauthier, 2009).

L'analyse de ces facteurs ou processus mérite d'être actualisée au regard des enjeux qui traversent et organisent la décennie 2010-2020, dans laquelle s'inscrit notre recherche doctorale. À la lecture des travaux académiques sur lesquels nous nous sommes appuyés pour rédiger ce premier chapitre, une première question retient tout particulièrement notre attention : faut-il en finir avec les approches évaluatives de la participation ?

Nous notons que les travaux de recherche publiés sur cette notion depuis les années 1960 sont autant de déclinaisons évaluatives qui aboutissent, finalement, aux mêmes conclusions. Les approches traditionnelles de l'analyse de la participation évaluent généralement les dispositifs participatifs de façon sectorielle, et ne traitent pas ou peu de la dimension expérientielle de la participation, privilégiant la question du pouvoir des citoyens et de leur accès à la délibération. Les critères d'analyse privilégiés par les approches évaluatives, au-delà de leur mobilisation dans un cadre évaluatif des dispositifs de participation, mettent en évidence l'existence de caractéristiques ou de facteurs qui encouragent et permettent à la société civile de (mieux) participer. Parmi la variété d'instruments mis en œuvre par un acteur public pour consolider – sinon établir – un cadre de démocratie participative, il en existerait qui permettent plus ou moins d'impliquer les citoyens dans la prise de décision.

Nous posons que cette approche comporte des limites, que l'analyse des interactions entre urbanisme, participation et innovation met en évidence [part.II.]. Nous avons démontré que la participation croise, nécessairement, plusieurs champs : celui de la transformation de l'action publique [chap.1.], celui de la citoyenneté et de l'engagement – y compris dans des contextes éducatifs, associatifs et politiques – [chap.2.], mais aussi celui de la numérisation et de la ludification des dispositifs participatifs [chap.3.]. Dès lors, l'enjeu serait d'additionner à ces évaluations de la participation en ses espaces (lieux, outils et instruments), et ses effets (sur les participants, les structures, et réciproquement), une approche située par la médiation en redéfinissant à la fois *ce qu'est la participation*, et en analysant *ce qu'il se passe en participant*. Les situations participatives qui se trouvent à l'interface de plusieurs champs (l'éducation, la médiation, la co-production) apparaissent ainsi comme des temps privilégiés pour envisager la participation en des prismes d'analyse qu'il serait réducteur de limiter à l'évaluation. Nous faisons l'hypothèse que c'est en sortant des cadres institutionnels de la participation en urbanisme que le constat, classique, de leur échec pourra être renouvelé. En ce sens, l'approche par la médiation (*analyse des interfaces*) participera à ré-actualiser les résultats des approches sectorielles (*évaluation des dispositifs*). C'est pourquoi nous proposerons, dans notre recherche, d'analyser des expérimentations qui sont des *situations*, des constructions d'*interface* entre des champs différents de l'action publique **[part.III.]**.

Ce positionnement s'inscrit dans le prolongement des travaux de M-H. Bacqué et M. Gauthier (2011) sur l'émergence d'une période post-collaborative des recherches et débats sur la participation. Les auteurs estiment que l'enjeu est de dépasser l'opposition traditionnelle entre une perspective « idéaliste » et une perspective « ultra-critique » (*ibid.*). La vision idéaliste consiste à voir « *dans les développements contemporains la promesse de la démocratisation de la vie politique locale et le renouvellement des pratiques urbanistiques* » (Bacqué et Gauthier, 2011, :56), tandis que la vision portée par les ultra-critiques « *met l'accent sur l'instrumentalisation des dispositifs par les acteurs dominants, sur la reproduction de l'ordre politique et sur la généralisation d'une rationalité néolibérale* » (:56). Les auteurs proposent d'adopter plutôt une perspective pragmatique ou empirique, qui s'inscrit dans la thèse avancée par S. Brownill et G. Parker (2010) d'une période post-collaborative, « *où l'enjeu pour les chercheurs et praticiens serait non pas d'abandonner la perspective communicationnelle, mais de dépasser l'opposition entre une image enchantée et souvent très théorique de la participation et critique radicale pour plutôt insister sur les difficultés et les défis, éclairer les différents types de contextes et les conditions qui contribuent à produire des 'épisodes participatifs'* » (Bacqué et Gauthier, 2011, :56).

Nous nous positionnons ainsi en faveur d'une étude des engagements dans la co-production de la fabrique urbaine, en tâchant de dépasser les analyses évaluatives au profit d'une analyse compréhensive des facteurs et contraintes des publics (jeunes) à s'impliquer dans la fabrique de la ville. L'enjeu est alors de renouveler les débats sur la participation en développant une analyse des interactions en situation de participation. C'est pourquoi la décision finale dans le cadre d'un projet urbain ne sera pas, dans cette recherche, un élément d'analyse des processus participatifs, mais plutôt les interactions et les jeux d'acteurs qui sont au cœur de ces moments de participation. L'esthétisation des dispositifs participatifs par la numérisation et la ludification est ici étudiée

dans sa capacité à créer du lien entre la participation comme champ de l'action publique [chap.1.] d'une part, et les publics exclus de ce dernier, en l'occurrence les jeunes [chap.2.], d'autre part. La technologie étant convoquée dans sa capacité à produire un modèle de gouvernance du territoire inclusif et ouvert à des propositions de l'ensemble de la société civile [chap.3.], l'un des enjeux de la recherche sera donc de vérifier la validité de ce paradigme du côté des publics jeunes.

PARTIE II.

Une ville intelligente et citoyenne, l'ambition de Rennes (étude de cas)

« Plus qu'en « une ville intelligente », je crois en une ville des intelligences, du vivre-ensemble et plus encore du faire-ensemble. C'est le sens du budget participatif que j'évoquais tout à l'heure. La notion de wiki-city nous intéresse particulièrement parce qu'elle traduit une aspiration forte à des villes plus contributives, plus horizontales et plus citoyennes au bénéfice d'une triple transition, numérique mais aussi énergétique et démocratique » (Nathalie Appéré, Maire de Rennes, le 05.01.2017 pour « Smartlink.fr »[65])

Les travaux de recherche sur la ville de Rennes sont riches et apportent un éclairage sur sa gouvernance urbaine – notamment son histoire (Aubert, Croix et Denis, 2006), sa politique culturelle (Vion et Le Galès, 1998), ses stratégies de communication politique (Dauvin, 1990 ; Legavre, 1989) et de promotion métropolitaine (Houllier-Guibert, 2009), mais aussi ses temporalités (Junter, 2009) et le développement d'expérimentations numériques sur le territoire (Ferchaud et Bailleul, 2017). De nombreux travaux se sont attachés à décrire et analyser les formes de participation des rennais à la fabrique du territoire au prisme de leur association à l'élaboration des politiques publiques (jeunesse : Loncle, 2002 ; logement : Souquet, 2020 ; santé : Lonceint, 2017), de leurs pratiques (notamment sportives – Lesné, 2019), interrogeant par ailleurs les modalités d'une co-construction de projet urbain (Bailleul et Gagnebien, 2014 ; Saujot, 2015 ; Ferchaud et Dumont, 2015 ; Bailleul, 2018 ; Pasquier et Tellier, 2020). Notre contribution s'inscrit dans la continuité de ces recherches, en apportant un éclairage sur l'élaboration d'une stratégie territorialisée de participation des habitants, dans un contexte récent de structuration et de valorisation d'une trajectoire affirmée de ville intelligente.

Nous reviendrons dans un premier temps sur **les enjeux politiques, informationnels et organisationnels de la formalisation d'une culture participative locale [chap.4.]**. Dans quel héritage s'inscrit la culture participative à Rennes ? Quels sont les effets d'une mise à l'agenda de la participation sur l'administration publique locale ? Quels sont, aujourd'hui, les espaces et temporalités dans lesquels s'inscrivent l'ensemble des expérimentations de participation des habitants ?

Nous interrogerons ensuite **les effets de la traduction locale d'un concept mondial : celui de ville intelligente [chap.5.]**. Comment ce concept a-t-il émergé, puis été importé en France ? Comment est-il articulé avec la culture et les spécificités locales dans le cas rennais ? Finalement, Rennes est-elle une ville intelligente ou une ville *des intelligences* ?

Enfin, nous envisagerons **la participation dans un double rapport à la ville et à la cité [chap.6.]** à partir des résultats d'une enquête conduite auprès d'acteurs de la fabrique urbaine de Rennes. Quels sont les registres et publics de la participation ? Quels sont les enjeux et effets de l'institutionnalisation des démarches participatives au sein de l'administration public rennaise ? Quels sont les outils expérimentés pour une participation sur le territoire ?

[65] Extrait de : « *A Rennes, le numérique fait participer les habitants aux projets* », le 05.01.2017, à Rennes, smartlink.fr. Disponible en ligne [URL : https://www.smartlink.fr/a-rennes-le-numerique-fait-participer-les-habitants-aux-projets/ – page consultée le 7 octobre 2019]

Chapitre 4.

De l'enjeu communicationnel à l'impératif participatif : enjeux politiques, informationnels et organisationnels de la formalisation d'une culture participative locale

L'objectif de ce chapitre est d'explorer les enjeux de la mise en place d'une gouvernance urbaine ouverte à Rennes, en croisant à la fois émergence d'une culture participative et spécificités locales.

Nous mobiliserons dans un premier temps une approche historique, qui situe **la participation dans un double héritage d'expérimentations d'information de proximité et de structuration d'une stratégie de communication politique [4.1.]**. Si les années 1970 sont marquées par le développement d'outils d'information visant à instaurer les conditions d'un débat entre décideurs et habitants, la mise en place progressive d'une stratégie de communication territoriale à la fin des années 1980 **[4.1.1.]** encourage quant à elle le développement de formats de participation auprès du grand public. Ainsi, les années 1990 sont marquées par la problématisation institutionnelle de la question participative à Rennes **[4.2.2.]** qui laisse déjà présager une tradition d'innovation dans la construction du rapport aux habitants et de leur participation sur le territoire. Cette tradition d'innovation est notamment rendue visible par le recours au outils numériques dans le champ de l'urbanisme participatif **[4.1.3.]**.

À partir de cette mise en récit se pose la question de **l'organisation de la participation sur le territoire [4.2.]**. Depuis les années 2000, les projets urbains font l'objet d'une attention particulière dans la mise en place des processus participatifs. Cette instrumentation, encadrée par un ensemble de textes législatifs, peut être lue comme un impératif de co-production de la ville avec les habitants. Quels sont les effets de la traduction de cet impératif à l'échelle municipale ? Après avoir situé la participation dans les documents stratégiques et réglementaires **[4.2.1.]**, nous questionnerons la dimension politique que recouvre la démocratie participative **[4.2.2.]** et la manière dont sa mise à l'agenda transforme l'organisation de la collectivité **[4.2.3.]**.

Enfin, nous investirons les **espaces et temporalités de la participation à Rennes [4.3.]**. Nous décrirons dans un premier temps la tradition de démocratie participative à l'échelle des quartiers et interrogerons un possible tournant avec la mise en place du premier budget participatif municipal **[4.3.1.]**. Nous questionnerons ensuite les effets de la métropolisation sur les démarches participatives à partir de l'analyse de la concertation autour du futur plan local d'urbanisme intercommunal. L'expérimentation, intitulée « Rennes 2030 », constitue-t-elle une continuité ou une rupture dans la culture participative locale ? **[4.3.2.]** Enfin, nous interrogerons la mise en œuvre d'un projet de participation sur le territoire **[4.3.3.]**, à partir de l'exploration des multiples expérimentations participatives et de la recherche de cadrage général dans lequel les intégrer.

4.1. La participation à Rennes, entre information de proximité et communication politique

Cette section propose de mettre en récit la trajectoire de formalisation d'une culture participative rennaise. Cet exercice d'historicisation, qui s'appuie sur une analyse documentaire, met en évidence la manière dont, à Rennes, la médiation urbaine est fortement empreinte d'un travail de structuration des stratégies d'information et de communication aux habitants qui remonte, au moins, aux années 1970. Nous proposerons de discuter ensuite des effets d'une mise à l'agenda de la participation sur l'administration publique locale **[4.2.]**, et de décrire quels sont, aujourd'hui, les espaces et temporalités dans lesquels s'inscrivent l'ensemble des expérimentations de participation des habitants **[4.3.]**.

4.1.1. La structuration progressive d'une stratégie de communication

Jusqu'à la fin des années 1970, le principal média d'information et de communication local est un bulletin municipal (Legavre, 1989)[66]. Intitulé « *Le Rennais* »[67] (cf.fig.2), il parait pour la première fois en mai 1969 (Dauvin, 199) et est alors alimenté par les travaux de deux journalistes de Ouest-France, sous la responsabilité du premier adjoint. C'est un « *outil décisif d'information sur l'activité municipale* » (Le Bart, 2000, :175), créé pour informer les citoyens « *de tout ce qui est susceptible de les intéresser, pour porter à leur connaissance les décisions et mesures qui les concernent, leur exposer les projets en cours de réalisation ou en instance, en un mot pour les associer aussi étroitement que possible au devenir de la ville qu'ils habitent* » (édito du premier bulletin municipal, par H. Fréville, 1969).

[66] J-B. Legavre, en 1989, analyse le recours croissant aux techniques et experts de communication à partir de la description d'une configuration locale qui nous intéresse : celle de la ville de Rennes. L'auteur illustre, par le cas rennais, l'institutionnalisation progressive de la communication politique en étudiant « *comment des croyances (fondées sur la nécessité de recourir à des techniques et à des spécialistes en la matière) sont mobilisées et objectivées par des agents sociaux* » (:80). Il s'appuie sur 23 entretiens auprès d'experts en communication, politiques et journalistes, effectués entre mars et août 1989 à Rennes.

[67] En mars 2011, « *Le Rennais* » changera de nom, de ton et de format pour devenir le magazine « *Les Rennais* ».

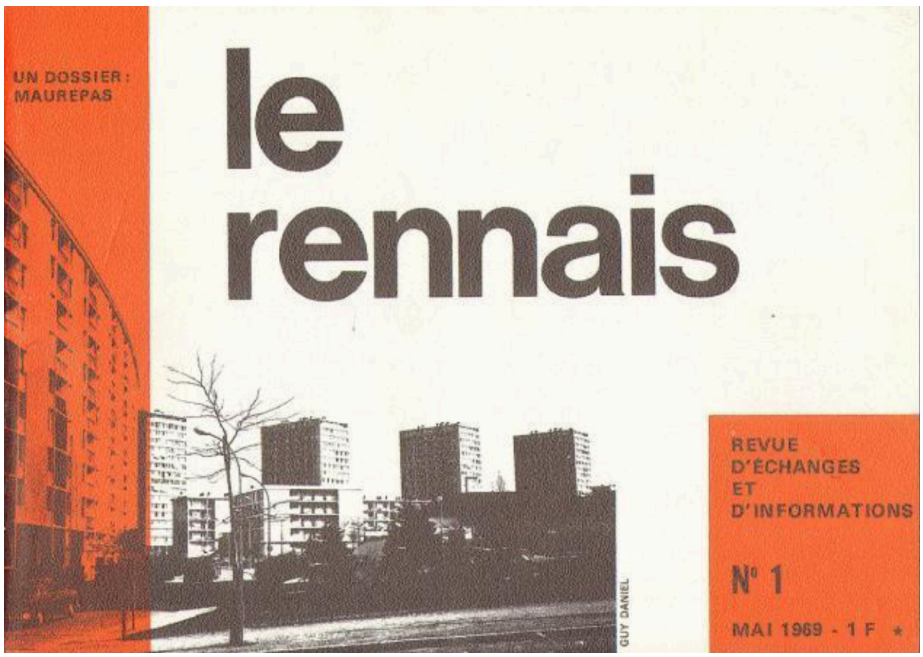


Figure 2 – Couverture du premier bulletin du municipal « *Le Rennais* », mai 1969, © Archives de Rennes

Au cours de cette décennie, l'information est appréhendée non seulement comme le moteur mais aussi le synonyme de la participation des habitants. Les propos d'. Hervé, recueillis par J-B. Legavre (1989), précisent ainsi que « *nous étions encore sous l'influence des travaux qui avaient été faits par les GAM* […]. *Nous avions bâti notre campagne et notre démarche politique sur des procédures d'information* » (:82). Les promoteurs du bulletin municipal « *insistent sur la nécessaire promotion d'une démocratie du quotidien qui, bien au-delà du suffrage universel, obligerait les élus à rendre compte devant l'opinion* » (Le Bart, 2000, :176). La rédaction et la diffusion d'un tel objet informationnel vise donc, en outre, à faire avancer la démocratie locale. L'enjeu sous-jacent est en effet de mettre en place les conditions d'un débat entre décideurs et habitants en dehors du seul suffrage : « *le bulletin municipal rend possible et symbolise cette relation d'échange. Il est censé mettre le citoyen en situation de dialogue constructif avec l'élu, par exemple en lui donnant à voir (ou à entrevoir) les contraintes (budgétaires, juridiques, sociales…) qui encadrent et limitent l'action municipale* » (*ibid.*, :176).

L'année 1977 marque un tournant dans la stratégie d'information et de communication politique auprès du public. Les municipales sont remportées par E. Hervé, qui attribue à A. Hélias un poste d'élue adjointe à l'information – alors qu'aucun service administratif n'existe alors en la matière. En effet, le service Information se situe en dehors de la hiérarchie dans les organigrammes et est, de fait, rattaché au cabinet du maire (Legavre, 1989). C'est D. Delaveau qui, au début des années 1980, en devient le directeur.

En 1984, le recours à la communication politique se fait urgent suite à la publication d'une étude du bureau TMO Ouest sur « *L'image de Rennes* » (De Legge, 1983)[68], dont les conclusions insistent tout particulièrement sur la dévalorisation systématique de la ville et des décisions publiques par les rennais d'implantation ancienne. J-B. Legavre (1989) note que cette étude a eu pour effet la « *demande très forte de conseils de la part des élus surpris de la teneur des conclusions et inquiets de la mauvaise image de la ville* » (:85). Se met alors en place « *la réorganisation du décor urbain, mais surtout de sa représentation, afin de maximiser les gratifications des édiles sur la scène électorale* » (Cadieu, 1988, :56). Un contrat d'assistance avec la ville est alors conclu entre l'auteur de l'étude et la ville de Rennes. En conséquence, « *Le Rennais* » évolue pour prendre la forme d'un magazine municipal au plan de communication structuré sur des axes tels que l'économie, la culture et le social. Dans le même temps, le Festival des Arts Traditionnels est remplacé par le Festival des Arts Électroniques – afin de renforcer l'image d'une ville-technopole (Cadieu, 1988) et la diffusion de

[68] Voir aussi : « Étude d'image, » rapport de synthèse, juillet 1984, 119 p.

slogans, relayés par les discours politiques et médias journalistiques, se fait systématique (Cadieu, 1988 ; Legavre, 1989) : « *Rennes bouge, bougez* », « *Rennes invente* », « *Rennes, une valeur sûre* », ou encore « *Rennes a la fibre* ». Une cellule dédiée à la communication se met en place au sein de la municipalité, constituée d'experts extérieurs et de spécialistes internes (Legavre, 1989), tandis que le service information voit son personnel augmenter. En 1986, au moment du départ de D. Delaveau, le Maire trouve désormais à sa disposition « *un spécialiste des études, un spécialiste des relations publiques, un publicitaire, un conseil en communication, une directrice de l'information,* [et] *une directrice des relations extérieures* » (Legavre, 1989, :86).

Trois années plus tard, en 1989, l'information devient *communication* par l'institution d'une Direction Générale de la communication, qui regroupe à la fois la Direction de l'information et la Direction des relations extérieures – à la fois publiques et internationales (qui avait été constituée en 1985). Pour J-B. Legavre (1989), c'est une mutation considérable, « *une autre conception de ce secteur d'activité municipale qui est de fait entérinée par la modification d'étiquette* » (:81). Cette transformation a également pour effet d'accompagner et d'encourager la mise en place de formats de communication et de participation plus innovants auprès du grand public. Ainsi, à la fin des années 1980, des portes ouvertes et expositions voient le jour – en complément des réunions publiques traditionnelles – « *avec l'aide de conseils en communication pour leur réalisation* » (Legavre, 1989, :82-83). En plus de servir à convaincre les habitants de la pertinence des décisions municipales et de permettre le sondage d'opinion, ces évènements locaux promeuvent une certaine vision de la ville : « *en témoigne notamment « Rennes au futur », cette gigantesque exposition « bilan-programme » où la municipalité, pour partie, s'efface stratégiquement derrière les entreprises locales et en association avec elles pour présenter, à 50 000 visiteurs en une semaine, le visage de la ville à un an des municipales* » (Legavre, 1989, :83). Ce type d'évènement se multiplie de telle façon que la décennie 1990 peut être identifiée comme celle de la problématisation institutionnelle de la participation à Rennes.

4.1.2. Problématisation institutionnelle de la question participative à Rennes

La problématisation de la participation dans les années 1990 à Rennes s'inscrit dans un double mouvement : celui de *produire* et de *résoudre*. La multiplication des évènements à visée de concertation, que ce soit à l'échelle municipale (« *Rennes au futur* » en 1987, ou « *Rennes Citévision* » en 1999) ou celle des quartiers (« *Votre quartier au futur* ») illustre ce premier enjeu. Les conseils et permanences de quartiers créés en 1983 encouragent tout particulièrement le développement de démarches participatives de proximité. Pour C-E. Houllier-Guibert (2009), l'affirmation d'une idéologie de proximité ou la « *dimension proximitaire* » (:47) de la communication rennaise s'accroit aussi à travers les évènements urbains depuis les années 1990. Cela mène vers un « *positionnement de ville sociale constitué de durabilité, de mobilisation populaire et d'identité* » (Houllier-Guibert, 2009, :58), renforçant ainsi l'image de Rennes comme celle d'une ville de cohésion sociale. Le second enjeu que nous identifions à cette problématisation de la participation (*résoudre*) s'appuie sur les leçons tirées des expérimentations (principalement communicationnelles) conduites entre les années 1970 et 1990. Il est, lui aussi, double : il s'agit, d'une part, de mettre en place les conditions pour dépasser l'inadéquation relative entre les informations présentées et débattues en réunion publique, et d'autre part, de parvenir à mobiliser au-delà des intermédiaires associatifs, jugés peu représentatifs. Ces deux constats sont particulièrement lisibles dans les extraits d'entretiens conduits par J-P. Legavre en 1989 :

> *« On a eu des essais en communication très malheureux, très durs, voire des résultats nuls. C'était la réflexion sur le budget […]. C'est absolument pas accessible auprès de la population. Le taux d'endettement, y'a quelques spécialistes, mais le grand public ça lui est complètement égal. Ce qui l'intéresse, c'est la facture des impôts – ça monte, ça descend… – et puis qu'est-ce qu'on fait et notamment qu'est-ce qu'on fait dans son quartier, c'est-à-dire son feu rouge, l'école de ses gosses et tout ça. » (A. Hélias, ancienne adjointe à l'Information) (extrait issu des travaux de J-P. Legavre, 1989, :82)*

> *« Ces réunions, je me souviens, à l'époque on avait un certain sentiment de déception. On était tout feu tout flamme, nouvelle équipe qui arrivait. Je vois quand on a commencé à lancer les réunions de présentation de budget municipal, on avait un souci pédagogique affirmé, etc., et on se rendait compte, on était déçus, puisque les gens posaient des questions qu'on […] considérait comme très terre à terre et qu'on regardait avec un peu de condescendance […]. Quand on faisait des réunions de débats budgétaires, on pensait que les gens allaient nous poser des questions sur le niveau d'autofinancement ou les grands équipements, etc., et puis on avait : quand est-ce que vous allez boucher les trous de mon trottoir ? » (D. Delaveau, ancien directeur de l'Information) (extrait issu des travaux de J-P. Legavre, 1989, :82)*

Ces constats, posés comme des problèmes à résoudre, ont encouragé la mise en place de dispositifs innovants - comme l'illustre la citation ci-dessous :

> *« Nous ne touchions pas le grand public. On touchait les réseaux, c'est-à-dire finalement un public déjà motivé et qui n'était pas celui qu'on voulait. Alors que finalement on se disait : à travers les comités de quartiers on va atteindre le grand public, le milieu populaire. Eh bien non. Alors à partir de là, il a fallu inventer autre chose. » (M. Gabillard, premier adjoint, en charge de la Communication) (extrait issu des travaux de J-P. Legavre, 1989, :82)*

Aussi les premiers ateliers d'urbanisme émergent-ils au début des années 1990[69], et un Centre d'Information sur l'Urbanisme (CIU) est créé en 1994. Positionné dans l'hypercentre rennais, il propose à la fois des animations et des expositions (Guy, 2008), et vise une participation et une information continue des habitants.

Capitalisant sur les entreprises locales du numérique, la ville de Rennes investit également dans le développement d'outils de médiation innovants. Parmi les dispositifs qui sont mis en place par la collectivité pour encourager la participation, ce sont d'ailleurs ceux qui intègrent des solutions numériques qui profitent de la meilleure mise en visibilité. Ainsi, lors de l'évènement « *Rennes Citévisions* » en 1999, une modélisation en trois dimensions de l'environnement urbain rennais est mise à disposition du grand public (Lucas, 2014). Cet évènement marque le point de départ d'une tradition d'usage des outils numériques – puis, plus tard, ludiques – en contexte participatif, dont l'objectif est de « *susciter une plus grande motivation de la part du public et pour donner l'image d'une communication de proximité simple et facile* » (Bailleul et Gagnebien, 2014, :3).

4.1.3. L'entrée en technologie de l'urbanisme participatif à Rennes

L'usage des outils numériques en contexte participatif ou « l'entrée en technologie de l'urbanisme participatif » (Bailleul, 2018) depuis la fin des années 1990 à Rennes suit avant tout la volonté de la municipalité d'attirer un maximum d'habitants lors des évènements de la ville. Le recours à des outils de médiation numérique est justifié par le fait qu'il permettrait la facilitation du dialogue et de l'interactivité entre les acteurs de la collectivité (élus, agents) et les participants (habitants). Cette tradition en matière d'expérimentations numériques pour la participation aux projets urbains (Ferchaud et Bailleul, 2017) est aussi permise par la structuration de partenariats avec des acteurs de l'écosystème numérique local. Par exemple, la première maquette 3D de la ville (1999) est le produit d'une collaboration entre la collectivité rennaise et *Archividéo* (entreprise spécialisée dans la production d'images de synthèse 3D fixes et animées créée en 1985[70]), qui a travaillé à partir d'une technologie de reconstruction automatisée (intitulée « *fastbuilder* »). Présentée sur un écran géant de 35m² la même année, la maquette a servi à présenter la ville de façon interactive à ses habitants sous trois aspects : historique, actuel et futur.

[69] Source : « Urbanisme : les défis de la fabrique de la ville », *Place Publique*, mai-juin 2015.
[70] L'entreprise sera rachetée en 2013 par la société Dassault Systèmes.

Encadré – Chronologie des dix premières années de la maquette 3D de Rennes : temps forts de la constitution d'une tradition d'usage de la 3D en médiation urbaine[71]

- 1999 : réalisation et présentation de la première maquette 3D de la ville de Rennes.
- 2003 : création et diffusion du CD-rom « *Vivre à Rennes* », un condensé d'information (localisation des organismes de la ville, fonctionnement des transports) à destination des (nouveaux) habitants.
- 2004 : ouverture du site web « Rennes Citévisions », application numérique qui reprend l'ensemble des fonctionnalités du CD-rom « Vivre à Rennes ». Ce projet a été financé par le Conseil Régional de Bretagne.
- 2005 : intégration de nouveaux objets 3D dans le système d'information géographique de la maquette, présentés à l'occasion de la manifestation « Envie de ville ».
- 2006 : signature d'un partenariat entre la ville de Rennes et les Pages Jaunes pour l'expérimentation et la mise en service du nouveau service « Ville en 3D » de l'organisme.
- 2007 : mise à disposition du modèle 3D à l'ensemble des services de la ville via l'intranet de la collectivité.
- 2009 : la maquette est actualisée à partir de données fournies par la société *InterAtlas* et propose une restitution visuelle au plus proche du réel par de nouvelles textures.

Ce travail sur la modélisation en trois dimensions de la ville de Rennes s'accompagne d'une réflexion importante conduite depuis le début des années 2000 sur les données urbaines, et le développement de cas d'usages sous forme d'applications dédiées à la gestion urbaine et à la planification territoriale (Bailleul et Gibon, 2013). En 2010, la ville ouvre ses données au grand public. Cette démarche marque une rupture avec les dispositifs antérieurs de démocratie électronique locale (Le Corf, 2015).

Progressivement, la ville – et plus particulièrement la fabrique de la ville – devient un espace d'expérimentation et de démonstration des savoir-faire en matière de médiation numérique. En 2012, l'application « Villes Sans Limite » (Ottaviano, 2015) est ainsi employée pour consulter *in-situ* les habitants d'un quartier concernés par un nouveau projet urbain (Bailleul, 2015). Les avantages (perçus) de l'usage des outils numériques en contexte participatif sont constamment réemployés, et participent en outre à légitimer leur institutionnalisation.

> *« Pour accrocher les « habitants », nous sommes convaincus qu'il faut d'abord qu'ils disposent de toutes les informations sur la démocratie locale dans leur ville, qu'il faut leur proposer des dispositifs simples (pour ne pas décourager), ouverts (pour qu'ils se sentent autorisés), et transparents (pour donner confiance). Les outils numériques permettent aujourd'hui de répondre à ces enjeux majeurs. » (N. Appéré, Maire de Rennes, entretien accordé à la Gazette des Communes, le 8 septembre 2016[72])*

Cette citation laisse entrevoir le croisement des enjeux d'information, de communication et de participation dans une rhétorique de l'innovation (Cossart el al., 2012) qui accompagne, depuis plusieurs années, la numérisation des dispositifs participatifs. Elle n'est pas sans rappeler la manière dont la littérature en sciences de l'information et de la communication a pu inspirer les urbanistes dans la conduite des projets (Bailleul, 2018). En effet, à Rennes, l'entrée en technologie de l'urbanisme participatif semble résulter de la concordance temporelle de deux processus : le développement d'outils numériques innovants, et l'amplification de la médiation urbaine.

[71] Source : données de l'enquête (analyse documentaire).

[72] Disponible en ligne [URL : https://www.lagazettedescommunes.com/459147/les-outils-numeriques-permettent-de-repondre-aux-enjeux-de-la-democratie-locale-nathalie-appere-maire-de-rennes/ - page consultée le 21 septembre 2021]

4.2. Organiser la participation sur le territoire : enjeux politiques et (re)structuration organisationnelle

La mise en récit de la formalisation d'une culture participative à Rennes [4.1.] mérite d'être complétée par une analyse des modalités et des effets de la traduction de l'impératif participatif sur la gouvernance du territoire. Aussi cette section s'attache-t-elle à apporter un éclairage sur la façon dont la question participative est devenue centrale, tant d'un point de vue réglementaire que politique, et qu'elle nécessite – autant qu'elle produit – des transformations au sein de l'organisation de la collectivité. Les traductions concrètes, sur l'espace public, de l'institutionnalisation de la participation dans le cas rennais, seront explorées dans une prochaine section **[4.3.]**.

4.2.1. Situer la participation dans les documents stratégiques et réglementaires

En 2006, le conseil d'agglomération de Rennes Métropole adopte à l'unanimité son projet communautaire. Ce dernier « *porte une stratégie de territoire et une ambition forte : affirmer la dimension métropolitaine de l'agglomération rennaise, accompagner son développement au bénéfice de nos concitoyens, tout en respectant l'identité et la diversité des communes qui la composent* » (:5). La participation des habitants y figure sous l'orientation n°5 (« *favoriser les liens sociaux, les échanges citoyens, le partage de la culture avec le plus grand nombre et l'accès aux pratiques culturelles et sportives* »), une déclinaison stratégique de l'ambition n°2 (« *une métropole accueillante et solidaire* »). L'objectif est de « *favoriser la participation des habitants et construire avec eux les projets, en favorisant les temps d'échanges collectifs, en s'appuyant sur les outils numériques (réseaux sociaux, espace public numérique) et en s'appuyant sur le monde associatif, les relais dans les communes, les médiateurs et les artistes pour développer l'identité et la citoyenneté métropolitaines* » (:47). Notons qu'une distinction par catégorie de public est opérée, puisque figure, dans l'orientation suivante (orientation n°6 : « *partager et mettre en œuvre un projet global, avec et pour la jeunesse* ») l'enjeu de « *favoriser l'engagement des jeunes, leur participation à la vie locale et soutenir la mise en œuvre de leurs projets (culturels, artistiques, associatifs, citoyens, sociaux, internationaux, économiques…)* » (:47).

Les ambitions pour Rennes Métropole, inscrites dans le projet de territoire de 2006, sont maintenues et rappelées plus tard – notamment dans le projet de territoire adopté en juin 2013. Dans ce dernier figurent en effet quatre grandes ambitions (cf. tab. 4) au sein desquelles sont formalisées et déclinées des priorités pour les politiques publiques du territoire.

Tableau 4 – « Les quatre ambitions et les onze orientations du projet de territoire » - à partir du projet de territoire de Rennes Métropole, adopté en juin 2013

Ambitions	Traduction	Orientations
Entreprenariat et innovation	« *Favoriser la création d'emplois et d'activités durables par le soutien à l'innovation, à l'excellence académique, à l'entrepreneuriat et l'adaptation des compétences* »	(1) « *Positionner la créativité, l'innovation et l'expérimentation au centre de la stratégie de développement économique* »
		(2) « *Favoriser un écosystème qui renforce le tissu économique et conforte l'emploi pour tous* »

Ambitions	Traduction	Orientations
Accueil et solidarité	« *Renforcer la cohésion et la mixité sociale et accompagner le développement économique* »	(3) « *Accueillir les nouvelles populations et développer une offre diversifiée de logements et de services, en prenant en compte l'évolution des modes de vie* »
		(4) « *Renforcer les solidarités sur le territoire en encourageant l'innovation sociale* »
		(5) « *Favoriser les liens sociaux, les échanges citoyens, le partage de la culture avec le plus grand nombre et l'accès aux pratiques culturelles et sportives* »
		(6) « *Partager et mettre en œuvre un projet global avec et pour la jeunesse* »
Écoresponsabilité et exemplarité	**« *Conforter la qualité de vie en renforçant la cohérence territoriale et en engageant le territoire dans la transition énergétique et écologique* »**	**(7) « *Concevoir un développement urbain responsable, souhaité et partagé avec les habitants* »**
		(8) « *Optimiser les déplacements et encourager les nouvelles formes de mobilité* »
		(9) « *Promouvoir un cadre de vie à haute qualité environnementale, en économisant les ressources, en soutenant les énergies renouvelables et en réduisant l'impact des activités sur notre environnement* »
Attractivité et entrainement	« *Renforcer le rayonnement international, les coopérations et conforter l'attractivité régionale au bénéfice du développement du territoire* »	(10) « *Renforcer la visibilité et l'attractivité rennaise au bénéfice de la Bretagne et consolider les partenariats avec les villes du Grand Ouest* »
		(11) « *Inscrire la métropole sur les scènes européenne et internationale* »

La participation des habitants se décline dans ce document comme l'une des orientations de l'ambition d'écoresponsabilité et d'exemplarité de la métropole. La participation habitante – ou citoyenne – est placée comme un enjeu de développement durable, mis au service de la co-construction d'un territoire responsable.

Cette conception se retrouve inscrite l'année suivante dans le Plan d'Aménagement et de Développement Durables (PADD) du Pays de Rennes :

> *« Le ScoT du Pays de Rennes se veut simultanément un ScoT répondant à toutes les exigences d'un développement respectueux de l'environnement, intégrant une prise en compte du changement climatique à venir, le renchérissement des coûts de l'énergie et la nécessité dans laquelle se trouvent tous les territoires de réduire leur empreinte écologique. Mais il s'engage sur cette trajectoire en ayant le souci d'y associer le plus possible les habitants et d'en faire des acteurs à part entière du développement durable. Pour ce faire, il propose un projet de territoire qui soit attractif et mobilisateur pour ses habitants présents et futurs. » (extrait du PADD du Pays de Rennes, janvier 2014, :8)*

Plus tard, en décembre 2019, quatre grands chantiers préfigurant une « *nouvelle ère rennaise* » (:5) sont identifiés et inscrits dans le Plan d'Aménagement et de Développement Durables (PADD) du PLUi de la métropole rennaise : la mobilité (arrivée de la Ligne à Grande Vitesse et de la seconde ligne du métro à Rennes), le rayonnement (Centre des congrès, Cité internationale, EuroRennes), le Nouveau Programme de Renouvellement Urbain (NPRNU 2), et les transitions (en particulier la santé, le numérique et les enjeux énergétiques et climatiques). Le rôle des habitants y est mentionné au titre d'une association :

> *« Cette nouvelle ère s'engage au moment où la Communauté d'Agglomération devient une Métropole. Ce changement de statut s'inscrit dans la continuité de cette histoire collective : la prise de compétence par la Métropole sur les documents d'urbanisme réaffirme les pratiques de gouvernance sur le territoire, axées sur le consensus et la subsidiarité, avec l'enjeu de poursuivre l'implication et le rôle de chaque commune dans le développement du territoire. L'appropriation par les habitants de ces enjeux nécessite également d'associer les citoyens et acteurs du territoire dans la définition et la co-construction des projets urbains. » (extrait du PADD de Rennes Métropole, décembre 2019, :5)*

Le document est divisé en trois parties, chacune comprenant trois orientations. Chaque partie s'attache à décrire l'un des trois principes constitutifs du projet du territoire rennais pour les quinze années suivantes (dans le respect des objectifs et orientations du Schéma de Cohérence Territorial) :

1. **Dans la première partie**, intitulée « *renforcer la dynamique métropolitaine au bénéfice de son territoire et de la Bretagne* » (:6), la participation des habitants est envisagée au titre de leur contribution au développement économique de leur bassin de vie. Les notions de vivre ensemble et de cohésion sociale sont gages de l'attractivité du territoire.

2. **Dans la seconde partie**, « *mettre en place une armature urbaine conciliant attractivité, proximité et sobriété* », les habitants sont considérés comme des individus qui « *vivent et pratiquent un territoire* » (:8). Les enjeux, pour la collectivité, sont alors de faciliter leur quotidien et offrir des services qui répondent à leurs besoins. Cette approche privilégie de fait une vision « usager » de l'habitant.

3. **Enfin, dans la troisième et dernière partie**, « *inscrire la métropole dans une dynamique de transition* », les habitants sont considérés comme les bénéficiaires de la transition écologique du territoire. L'objectif de construction d'une « *métropole du bien-être* » (:14) est pensé au service des habitants.

Dans ce document, ni les objectifs de participation ni ceux de co-gestion du territoire ne sont formalisés, si ce n'est de façon implicite : « *en s'appuyant sur ses habitants et acteurs, ses atouts, son histoire, ses communes et son mode de développement volontariste, l'agglomération rennaise se projette dans une dynamique de transition écologique pour devenir une « éco métropole » au service de ses habitants* » (:16).

Cette lecture que nous proposons à partir d'un corpus non exhaustif des documents stratégiques de la collectivité ne doit toutefois pas laisser penser que la question de la participation s'affaiblit au cours des années, et plus particulièrement sur la période 2006-2019 que nous avons ici investie. Si les orientations stratégiques et les discours sur la participation habitante s'effacent progressivement des documents métropolitains et intercommunaux, c'est au profit d'une opérationnalisation et d'une conduite municipale. La participation des habitants devient en fait, progressivement, un objet transversal aux services communaux, ce qui nous incite à émettre l'hypothèse d'une structuration de la culture participative par projet.

4.2.2. La démocratie participative, d'une question marginale à une position centrale

La question de la participation citoyenne, et plus largement de la démocratie participative, est aussi un objet éminemment politique. D'une part, parce qu'elle s'adresse au citoyen ; et d'autre part, parce qu'elle encourage un partage de la décision et de l'exercice du pouvoir.

La dimension politique de la question participative est particulièrement lisible lors des grands évènements de la vie démocratique. L'engagement des politiques en faveur d'une action publique territoriale plus collaborative et horizontale est un élément de plus en plus central dans les programmes électoraux. À Rennes, dès 2014, les promesses d'outillage du territoire en faveur d'une participation citoyenne accrue recouvrent autant de projet d'écriture (par exemple l'adoption d'une charte de la démocratie locale) que de mise en œuvre de référendums d'initiative populaire, ou encore de vote d'une partie des budgets des quartiers.

Au cours du mandat municipal de 2014-2020, de nouvelles pratiques (comme le budget participatif, par exemple) sont expérimentées et deviennent progressivement routinières, signe

de leur institutionnalisation – à tel point qu'aucun retour en arrière n'est envisagé par la suite. En effet, lors des élections municipales de 2020, la grande majorité des listes se prononce à nouveau sur la question participative, mais du point de son renforcement ou de son renouvellement. La proximité, l'ouverture des données, le dialogue avec les habitants et la participation au projet urbain sont présentés comme les principaux champs d'expérimentation de formes d'implication citoyenne en continu. Au hasard des listes figurent ainsi les propositions suivantes : ouverture d'une maison de la Fabrique Citoyenne, renforcement du pouvoir décisionnaire des instances de proximité, systématisation des comités d'usagers, votations citoyennes pour les projets, multiplication des budgets participatifs (sectoriel, thématique, scolaire), révision de la charte locale de la démocratie citoyenne… En toile de fond de ces propositions, et plus particulièrement des discours associés à ces derniers, se dessinent les principes du municipalisme (Durand Folco, 2017) :

1. **L'échelle locale** est rappelée comme espace le plus pertinent pour répondre aux enjeux globaux, et en particulier dans un contexte de triple transition écologique, sociale et numérique ;

2. De même que l'importance de **co-construire les politiques publiques locales** (Celati, 2020) dans une logique d'inclusion et d'acceptabilité de ces dernières ;

3. Enfin, les **notions d'émancipation et d'encapacitation des habitants** (Juan, 2020) accompagnent les discours sur la participation en continu (à savoir en dehors des seuls processus électoraux).

Cette promesse participative intervient dans un contexte de crise de la représentation (Chevallier, 2002) et de désaffection des citoyens (Guérard, 2007) vis-à-vis du politique. En ce sens, proposer, dans un programme municipal, de mettre en œuvre de nouveaux dispositifs pour co-construire un espace de gouvernance partagée avec les habitants pourrait en fait constituer une solution politique au sentiment de défiance des citoyens envers les gouvernants (Rosanvallon, 2006). En outre, la concentration de l'offre de participation publique (Lefebvre et al., 2020) au niveau municipal en fait une échelle d'expérimentation privilégiée pour la démocratie participative.

4.2.3. Ancrage institutionnel et transformations organisationnelles

L'impératif participatif, de sa mise à l'agenda de la collectivité à sa traduction effective par les agents et concepteurs de projets, est vecteur de transformations des organisations publiques et de leurs procédures (Zaza, 2016).

À Rennes, les principes de mise en œuvre d'une démocratie participative et plus largement de participation des habitants à la ville (sa production comme sa gestion) s'inscrivent dans une trajectoire relativement ancienne de développement d'une action publique de proximité. Dès le début des années 1990, certains fonctionnaires de la collectivité ont la possibilité d'allouer 10% de leur temps de travail à une mission de chargé de quartier. Ils effectuent un suivi transversal des dossiers du quartier, sont en lien avec les services sectoriels, les habitants, et l'élu de quartier. À la fin de la décennie – et avant même la loi de 2002 sur la Démocratie de Proximité, donc – les premiers conseils de quartiers sont mis en place par la ville de Rennes.

Au cours du mandat municipal de 2001-2008 – une Direction Générale « Éducation, Quartier, Citoyenneté » est mise en place, et encadre notamment l'action des chargés de missions Politique de la Ville et de quartiers. C'est un fonctionnement qui existera jusqu'à la création des directions de quartier en 2003. Progressivement, la coordination des quartiers se renforce et se structure au sein de cette Direction Générale qui prend le titre « Proximité Cohésion Sociale » au cours du mandat 2008-2014. Elle devient, par la suite, le pôle « Solidarité, Citoyenneté, Culture », et comprend deux services communs Ville et Métropole (les direction « Culture » et « Associations,

Jeunesse, Égalité »), et quatre services propres à la ville de Rennes (les directions « Solidarité, Santé », « Éducation Enfance », « Sports » et « Action Territoriale Tranquillité Publique »). C'est à la dernière qu'est rattachée la mission « démocratie locale », créée en 2015, au sein de laquelle s'organise la participation à Rennes.

La création d'un service spécifique entièrement dédié à la question de la participation et de ses modalités de mise en œuvre sur le territoire répond à la complexité des configurations politico-territoriales. La spécialisation et la fragmentation des débats (Tapie-Grime et al., 2007) entre les arènes décisionnelles (Gaudin, 2008) justifient ainsi la mise en place d'un service en charge de la coordination des dynamiques participatives sur le territoire. Au-delà de l'enjeu de transversalité entre les thématiques et les échelles de la participation habitante (quartier, ville, métropole), il s'agit d'homogénéiser les méthodes d'intervention (*modes de faire* et *modes d'être*) auprès des habitants.

4.3. Espaces et temporalités de la participation à Rennes

Cette section propose d'analyser la conduite et le déploiement d'une offre participative à Rennes, au prisme d'une double lecture, croisée : celle de ses espaces, et celle de ses temporalités. Les tentatives de cadrage général dans lequel intégrer l'ensemble des dynamiques expérimentales et exploratoires visant à impliquer les habitants dans la fabrique de la ville nous incitera par ailleurs à interroger le passage d'une participation par projet sur le territoire à un véritable *projet de participation*, piloté par les institutions.

4.3.1. Explorations participatives de proximité et lancement du budget participatif

Les méthodes d'intervention s'inscrivent dans un héritage participationniste relativement prononcé à Rennes, qui s'appuie à la fois sur un maillage associatif dynamique et resserré, une coalition de cause (Reigner et Segas, 2013) d'acteurs de milieux différents, des relais politiques et une forte tradition d'animation des quartiers. De 2009 à 2014 par exemple, des temps forts sont organisés entre habitants, associations et élus par le biais des « caravanes de quartiers » (les Longs-Champs, Cleunay, le Centre, Maurepas, et le Blosne ont notamment fait partie de l'expérimentation).

Le foisonnement de démarches participatives à Rennes, et en particulier autour des projets urbains (Bailleul, 2015), connait une refonte en 2014, notamment par leur regroupement au sein de la « Fabrique Citoyenne » mais aussi par le développement d'une série de nouvelles innovations encadrées par cette dernière. Des conseils citoyens[73] sont installés dans les quartiers prioritaires Politique de la Ville, et composés en partie d'habitants tirés au sort. Il s'agit, par ce moyen, de lutter contre les filtres sociaux classiques de la participation. De même, un conseil des témoins est instauré : composé uniquement d'habitants (dont la moitié sont tirés au sort), il a pour mission d'observer et d'évaluer les principes d'application de la charte de la démocratie locale (votée en 2015). Mais l'innovation principale réside en la mise en place du premier budget participatif de la municipalité, qui représente 5% du budget de la ville.

[73] Il s'agit là d'une obligation instaurée par la Loi de Programmation pour la Ville et la Cohésion Urbaine du 24 février 2014.

Encadré – Communications et valorisations des expérimentations de démocratie participative par la Métropole

L'analyse des documents de presse numérisés[74] (communiqués et dossiers) sur le site web de Rennes Métropole révèle que, dans l'ensemble, les communications sur le sujet de la citoyenneté ont pour objet la politique et le vivre ensemble. Une exception figure : celle de la mise à jour du portail open data. Il n'en demeure pas moins intéressant de voir que cette information est indexée dans la catégorie « citoyenneté »[75]. L'ouverture des données – et en particulier leur lecture et/ou leur réutilisation par des habitants – est en effet envisagée par la collectivité comme une démarche encourageant des formes de citoyenneté actives, par un accès renforcé à de plus grandes sources d'information, et la possibilité de développer des services plus pertinents à destination de la population. Il nous semble également pertinent de relever que jusqu'à la quatrième édition du budget participatif de la ville de Rennes (2019), les dossiers et communiqués de presse sur le sujet étaient uniquement référencés sous la catégorie « démocratie locale ». C'est seulement depuis octobre 2018 que les communications numériques à ce sujet sont doublement indexées : dans la catégorie « citoyenneté » et la catégorie « démocratie locale ». S'agissant des communications portant sur le budget participatif, elles représentent environ un tiers de l'échantillon du corpus de documents. Cette donnée confirme qu'il s'agit là d'un outil phare de la panoplie des dispositifs participatifs mis en œuvre à l'échelle communale.

Lors de sa première édition à la fin de l'année 2015 (considérant son lancement par l'ouverture de la plateforme de dépôt des projets le 2 novembre), près de mille projets ont été proposés – aussi bien par des habitants, que des associations ou des collectifs. Si les projets s'insèrent dans des thématiques variées, ce sont plutôt celles de l'aménagement des espaces publiques, des mobilités et de l'environnement qui reviennent le plus souvent.

Les projets suivent un processus d'évaluation : d'abord sommaire, par les services, puis financier. Ensuite, la parole est donnée aux comités consultatifs et aux conseils de quartier qui ont la possibilité de faire des commentaires, des propositions et plus largement de donner leur avis sur ces projets par le biais de la plateforme de la Fabrique Citoyenne. Par la suite, un comité de suivi (composé majoritairement d'habitants) se réunit en présence d'élus, et décide de la liste des projets qui sera soumise au vote des habitants. Les critères objectifs de sélection sont, d'une part, que les projets entrent dans les compétences de la ville, et d'autre part, qu'ils ne dépassent pas un plafond financier (fixé à 500 000 euros la première année et à 400 000 euros la seconde).

> *« La gouvernance de ce projet est partagée depuis le début, avec un portage politique fort, ce comité de suivi ouvert avec des représentants d'habitants qui ont voix au chapitre et un très important un réseau de référents dans les services techniques, parce qu'il faut donner du sens à la participation. Il ne faut pas avec l'expertise d'usage venir remettre en cause l'expertise technique des habitants ni le bien-fondé de la parole des élus ; en même temps, il faut un comité technique en interne. » (Allocation de S. Lenfant à l'occasion d'une table ronde consacrée à des expériences locales de budgets participatifs, groupe de travail de l'Assemblée Nationale – « la démocratie numérique et les nouvelles formes de participation citoyenne », le mardi 17 avril 2018)*[76]

Cette citation laisse entrevoir que la mise en place du budget participatif, dont la gouvernance partagée est ici rappelée, accompagnerait une réforme des services publics (Gendron et Turcotte, 2003), en modernisant le fonctionnement de l'administration publique (Cabannes, 2006 ; Zaza,

[74] Nous avons recueilli l'ensemble des documents rédigés et publiés par la collectivité sur la thématique de la démocratie locale et de la citoyenneté – qui sont deux catégories de référencement mises à disposition par l'outil de recherche de la plateforme. Au total, nous avons analysés 26 documents pour le premier thème et 11 pour le second (après avoir retiré les documents doublement indexés et les communiqués de presse ayant un objet commémoratif). La mise à jour de ce corpus a été arrêtée en date du 20 septembre 2021. Les documents recueillis ont été publiés entre le 23 janvier 15 et le 15 juin 2021.

[75] Ce n'est pas sans rappeler les premières tentatives de présentation et de mise en débat des données de la ville (en particulier du budget) lors des premières réunions publiques dans les années 1980.

[76] Extrait du compte-rendu. Disponible en ligne [URL : https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/comptes-rendus/numerique/l15numerique1718005_compte-rendu – page consultée le 2 mai 2022]

2016 ; Sintomer, Herzberg et Röcke, 2020) par davantage de transversalité (Bacqué, Rey et Sintomer, 2005)[77].

Si, dès l'origine, « *de nombreux budgets participatifs reposaient sur la volonté de faire de la distribution des dépenses publiques une occasion de débattre des théories et des choix économiques stratégiques* » (Allegretti, 2019, :48), ils sont aujourd'hui relativement homogènes du point de vue de leur conception de la modernisation interne de l'administration. Les principes et valeurs fondatrices de ce dispositif participatif se rattachent toujours à celui d'un processus de démocratie directe (Genro et De Souza, 1998) qui repose sur la participation volontaire des citoyens. B. Santos (1998) voit d'ailleurs dans le budget participatif la formation d'un espace public fondé sur la participation directe, en ce qu'il représente un « *système organisé de co-gouvernance dans lequel la société civile* […] *peut exercer un contrôle sur l'État au moyen de formes institutionnalisées de coopération* » (:307-308, traduction personnelle). Ce dispositif participatif permettrait en outre de dépasser les logiques de la théorie administrative des besoins (Tosi, 1994) en ce qu'il ne participe pas d'une standardisation des publics de référence, ni de la résolution de problèmes pour lesquels il existerait déjà des solutions. Nous posons qu'il constituerait, en outre, un régime de visibilité de l'ambition politique de faire participer, en réduisant le plus possible les logiques de hiérarchisation et de priorisation des projets : ce sont les habitants qui déterminent finalement, par le vote, leurs priorités pour le territoire. Cet acte, même ponctuel, permet aux habitants de participer aux transformations de leur territoire et de devenir acteurs de la fabrique urbaine.

4.3.2. L'expérimentation « *Rennes 2030* » : co-construire le projet urbain d'une ville métropolitaine

La métropole rennaise s'est engagée, dans le cadre de la révision de son Plan Local d'Urbanisme (PLU) et de sa mise en œuvre intercommunale (cf.fig.3), dans un dispositif de concertation hybride (L'Her, Servière et Siret, 2017).

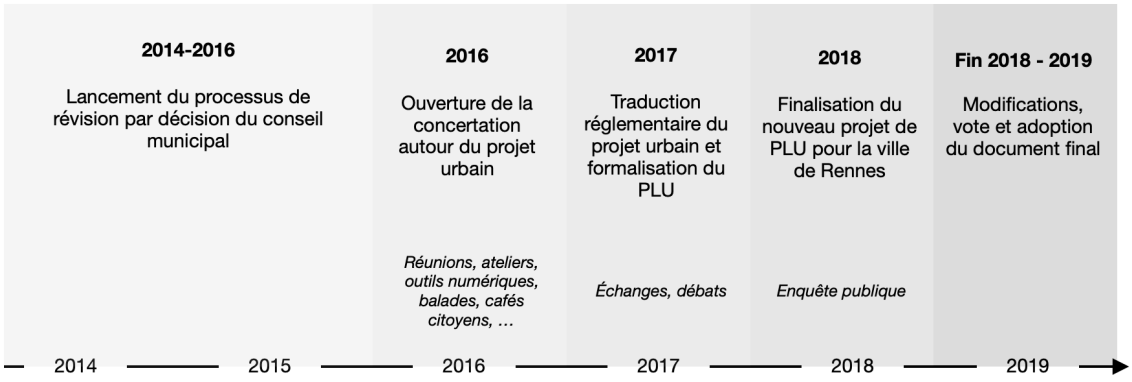


Figure 3 - Frise chronologique de la révision du PLUi rennais

L'appel à participation n'est pas tellement posé du point de vue de la résolution collective d'un problème, mais plutôt en faveur de la structuration d'une communauté composée d'une pluralité d'acteurs, amenés à repenser le projet urbain global de Rennes. On retrouve dans cette démarche un objectif de mobilisation sociale (Pinson, 2005), garante de l'efficacité des politiques publiques par la formalisation d'une vision commune, d'un projet (Jouve et Lefevre, 2002) pour le territoire.

[77] En outre, le budget participatif comme outil de modernisation administrative (Sintomer, Herzberg et Röcke, 2008) par l'usager (Weller, 1998 ; Mazeaud, 2009) actualise la figure du citoyen vigilant (Rosanvallon, 2006).

La mobilisation de l'ensemble des habitants occupe une place centrale dans le projet urbain (Pinson, 2009), comme l'illustre la variété des procédés mis en œuvre par la collectivité pour encourager la participation de ses habitants. Ces derniers ont été en effet invités à s'informer et à se prononcer, dans une dimension prospective, sur l'avenir du territoire rennais à partir d'une large palette d'outils : plateforme numérique, ateliers, jeu vidéo, modèle 3D de la ville, application mobile, balades urbaines, conférences et débats. Si certains dispositifs ont été créés pour l'évènement, d'autres s'inspirent d'expérimentations déjà menées, notamment les balades urbaines avec support numérique (quartier du Blosne, octobre 2013) **[4.1.3.]**.

La nouveauté se trouve ici dans le développement d'une application (qui porte le même nom que la démarche, « *Rennes 2030* »), qui permet à ses usagers de s'exprimer quand ils le souhaitent depuis différents lieux de la ville : des marquages ont été effectués dans l'espace public pour matérialiser des promenades, au cours desquels les habitants sont invités à donner leur avis sur les problématiques rencontrées et les perspectives de transformation du territoire. Ce dispositif de remontée d'opinion se distingue des systèmes classiques de vote et encourage des formes d'expression habitante (bien qu'encadrées) sur leur espace de vie. En l'occurrence, les « *attentes des rennais* » (selon les termes de la collectivité[78]) sont celles d'une meilleure prise en compte de l'environnement dans la ville (végétalisation, cours d'eau), du vivre ensemble (convivialité, ambiances urbaines) et du patrimoine architectural.

Il nous parait intéressant de souligner que plus l'échelle du projet concerté est grande, plus les contributions semblent porter sur des grands enjeux de développement territorial. La figure-type du riverain semble effacée au profit de celle du citoyen : les contributions portent moins sur des problématiques quotidiennes de proximité que sur des enjeux prospectifs et d'intérêt général ; mais c'est aussi, et nous le précisons comme limite à cette hypothèse, ce que conditionne l'exercice même de participation à un projet urbain métropolitain. La concertation des habitants sur le projet urbain poursuit par ailleurs des objectifs pluriels : l'adhésion de ses résidents, la formalisation d'une identité et d'une trajectoire de développement territorial intercommunale aux 43 communes qui composent la collectivité, et la mise en valeur, au niveau national, d'une démarche de co-construction qui participe de son rayonnement.

4.3.3. De la participation par projets au projet de participation ?

La numérisation des démarches de concertation de la ville de Rennes sur le site web de la « Fabrique Citoyenne » suit deux objectifs : celui d'élargir la participation de façon asynchrone, et celui de mettre en visibilité l'action participative. L'ensemble des démarches sont classées, sur la plateforme, en quatre catégories (cf. fig.4) : questionnaires, consultations, boite à idées et budget participatif[79].

[78] Source : plateforme web « Rennes 2030 » [en ligne – URL : https://rennes2030.fr/le-projet-urbain/on-concretise/de-rennes-2030-projet-urbain/ - page web consultée le 19 mars 2020]
[79] Nous tenons à préciser qu'aucun descriptif de ces catégories n'est proposé en ligne.

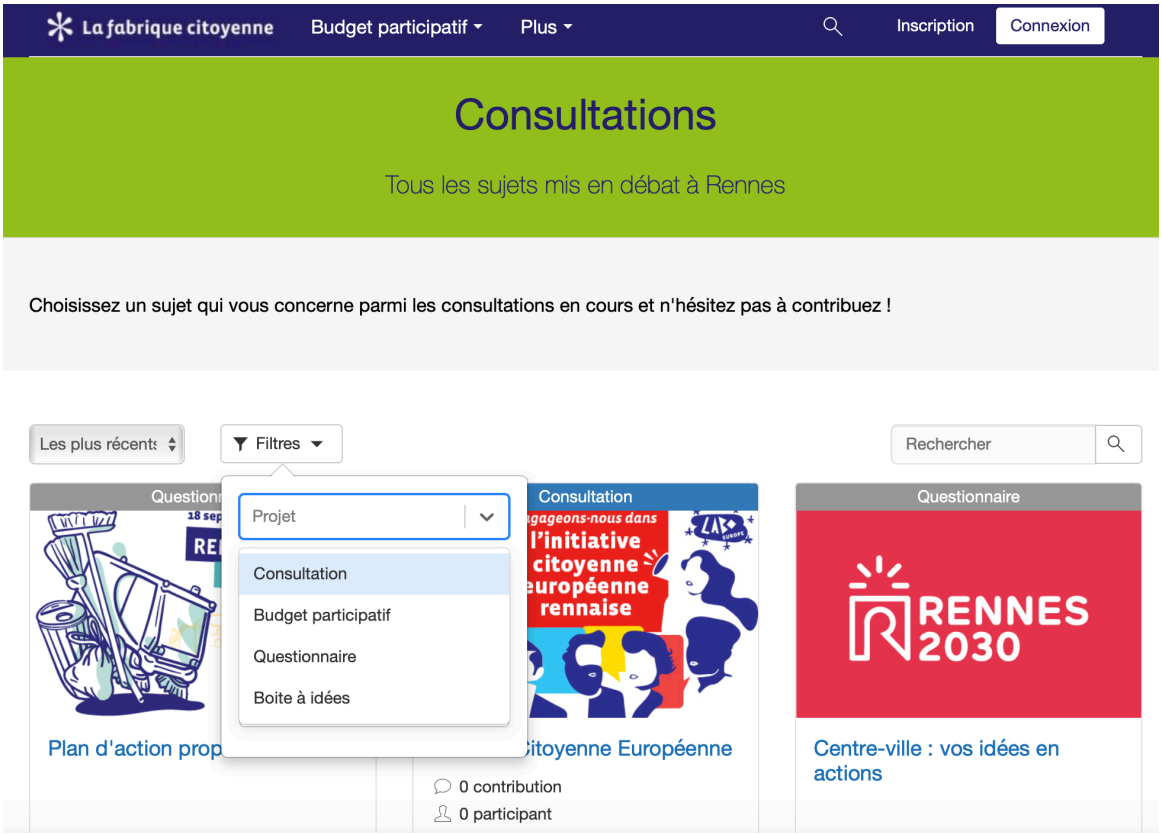


Figure 4 – Capture d'écran de la plateforme Fabrique Citoyenne (effectuée le 27 septembre 2021)

Nous y avons extrait les 35 sujets mis en débat au moment de l'enquête, que nous avons organisé par catégorie, et replacés dans leur contexte temporel (cf. fig. 5). L'objectif de cette mise en lecture simplifiée est à la fois d'interroger la multiplication des dispositifs participatifs par la collectivité en réponse à l'injonction participative (Bailleul, 2015), et d'en proposer une lecture[80]. Malgré leur diversité apparente, peut-on lire une cohérence, ou bien l'existence d'un fil rouge, entre ces consultations ?

[80] Par soucis de contextualisation, nous avons représenté par un bandeau gris la période de crise sanitaire – dans la mesure où elle a pu occasionner un certain ralentissement dans les démarches participatives et/ou dans les consultations organisées et mises en ligne par la municipalité.

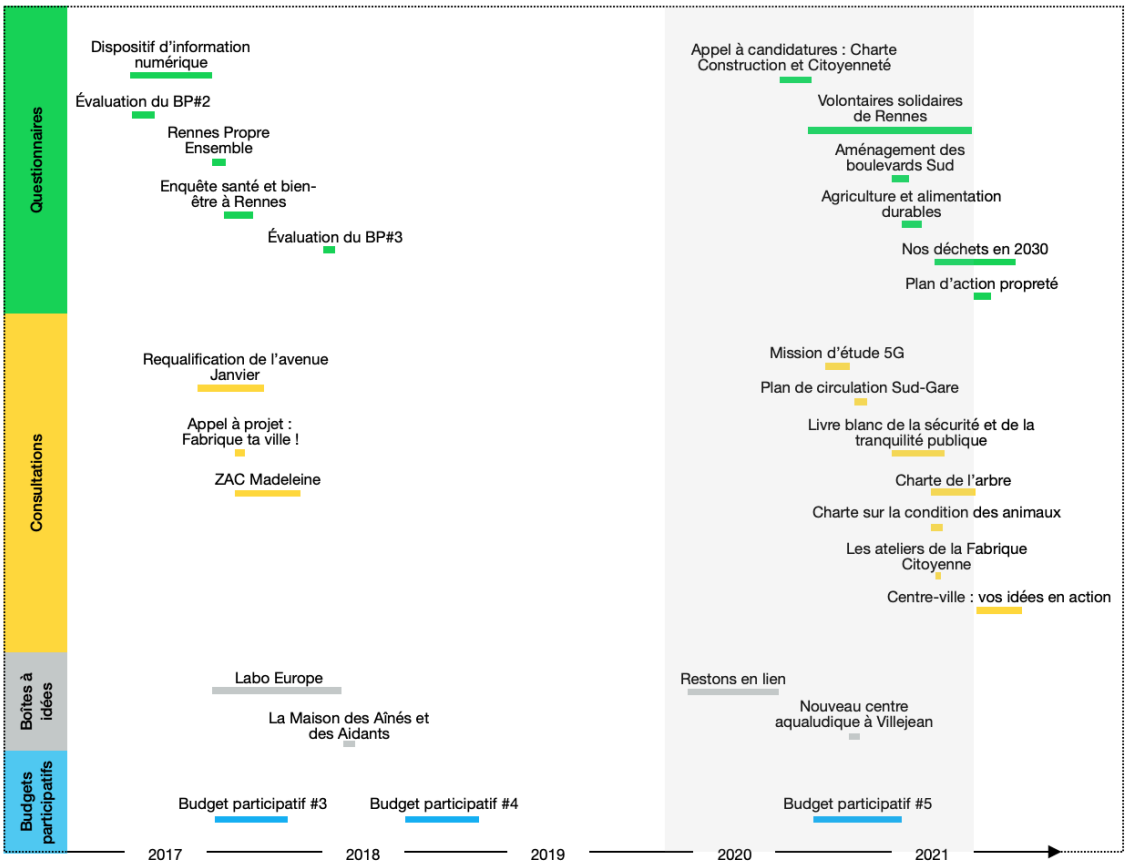


Figure 5 – Panorama des concertations disponibles en ligne sur la plateforme Fabrique Citoyenne

Le recensement des démarches de participation en ligne via la plateforme numérique « Fabrique Citoyenne » sous forme de schéma illustre un certain pointillisme dans la stratégie participative. En dehors du budget participatif, aucune consultation n'est liée à une autre (si ce n'est pas leur regroupement au sein d'une même catégorie). L'indépendance des consultations les unes par rapport aux autres, si elle permet a priori aux habitants de s'exprimer par intérêt (autrement dit, sur des sujets qui les intéressent et/ou les concernent de leur point de vue), peut aussi être lue au prisme de l'absence de cohérence globale entre les objets concertés. On peut par ailleurs s'interroger sur la pertinence d'un classement par modalité de participation (suggestion d'idée, dépôt de projet au budget participatif, consultation et commentaire de comptes rendus) et non par thématique, d'autant plus que les procédés sont relativement similaires d'une catégorie à l'autre : entre dépôt d'un projet (budget participatif et boite à idées) et expression d'une opinion (consultations et questionnaires).

Nous posons que c'est ce pointillisme entre les démarches participatives, qui connaissent par ailleurs une augmentation certaine depuis ces dernières années, qui a encouragé leur mise en cohérence par le *temps* et non plus par *l'espace*. Au début de l'année 2021, une nouvelle campagne de communication est orchestrée par la municipalité : le « *Printemps de la concertation* ». Il intègre et rend visible plusieurs dispositifs de concertation parmi lesquels la cinquième édition du budget participatif, la rédaction d'un livre blanc de la sécurité et de la tranquillité publique, d'une charte de l'arbre en ville, et la révision de la charte de la démocratie locale (cf. fig.6).

Figure 6 – Affiche de communication du « Printemps de la concertation » à Rennes © site web de la Fabrique Citoyenne[81]

Pour la première fois à Rennes, la concertation s'organise – et est mise en avant – sur une période de l'année et non plus autour d'un projet urbain (par exemple Rennes 2030, la ZAC Madeleine, ou EuroRennes). L'institutionnalisation et l'ancrage, dans le temps, des expérimentations participatives – en réponse à leur multiplication – acterait la mise en place d'un *projet de participation*, en remplacement d'une politique de *participation par projets* sur le territoire municipal.

Cette ambition est documentée dans la nouvelle « charte rennaise de la démocratie locale et de la participation citoyenne »[82], adoptée par la municipalité rennaise le 11 octobre 2021. Ce document, qui a été co-produit avec des habitants[83], rappelle d'abord les valeurs de la participation comme « *cinq principes fondateurs* » (:5) – l'éthique, la transparence, l'égalité, le respect, l'amélioration continue – et renouvelle l'ambition d'une démocratie locale « *encore plus participative* » (:5). L'un des principaux enjeux de cette démarche est d'abord celui de la simplification : des démarches de concertation elles-mêmes, et des stratégies de communication en direction des habitants. Pour la collectivité, cette simplification passe par une plus grande numérisation de l'information, au sens, notamment, d'une multiplication des canaux d'information (réseaux sociaux, évolution du site web de la Fabrique Citoyenne). L'intensification des usages du numérique est présentée comme une démarche qui permettra « *d'adapter les supports de communication pour toucher de nouveaux publics, d'améliorer la transparence et l'accès à l'information (comptes rendus en ligne, données*

[81] Disponible en ligne [URL : https://fabriquecitoyenne.rennes.fr/blog/le-printemps-de-la-concertation-arrive – page consultée le 13 septembre 2021]

[82] Initiée lors du Printemps de la concertation, la refonte de la Charte de la démocratie locale et de la participation citoyenne rennaise (de 2015) aboutit à la présentation d'un nouveau document cadre après du conseil municipal (adopté par vote le 11 octobre 2021). Disponible en ligne [URL : https://fabriquecitoyenne.rennes.fr/media/default/0001/01/2e4fec277637b3d4bcf409c7909c5ec837944104.pdf - page consultée le 29 avril 2022]

[83] Cette participation a notamment pris la forme d'une consultation par questionnaire et d'ateliers de co-construction, mais aussi d'une phase de co-rédaction lors d'un hackaton ouvert à tous les publics (le 11 septembre 2021).

accessibles, etc.), d'offrir des possibilités de participation en ligne (enquête, sondage, forum de discussion, etc.) et d'utiliser des outils virtuels et ludiques pour visualiser et débattre sur des projets (aménagement, urbanisme...) » (:14). Deux registres sont en fait ici présentés :

1. **Un premier informationnel** : le numérique est rappelé dans sa capacité à être un support d'information pertinent pour s'adresser au plus grand nombre,

2. **Un second esthétique**[84] : de nouveaux dispositifs (virtuels et ludiques) sont envisagés dans le cadre de la fabrique urbaine.

Toutefois, l'usage de ces dispositifs en situation de participation ne semble pas être pensé dans un cadre de co-production mais bien d'information (« *pour visualiser et débattre sur des projets* », :14). Ce qui pourrait ici être lu comme un affaiblissement du courant communicationnel de la participation, au regard des ambitions de co-construction du territoire avec les habitants par les outils numériques [4.1.], est en fait, aussi, le maintien des principes établis dans la première charte[85]. La principale nouveauté apportée par cette révision réside dans la mention explicite des publics jeunes, et notamment la création d'un budget participatif pour les enfants[86].

[84] Au sens d'une esthétisation de la participation que nous avons évoqué en introduction (à savoir la diversification des designs et formes de médiations en contexte de co-production urbaine, par le numérique).

[85] En effet, en 2015, le même argumentaire est déjà utilisé pour défendre une intensification des usages du numérique : « *les diverses formes de participation (information, consultation, concertation, co-construction) doivent s'appuyer sur les outils numériques. Il s'agit d'adapter les supports de communication pour toucher des publics, d'améliorer la transparence et l'accès à l'information (comptes rendus en ligne, données accessibles, etc.), d'offrir des possibilités de participation en ligne (enquête, sondage, forum de discussion, etc.) et d'utiliser des outils virtuels et ludiques pour visualiser et débattre sur des projets (aménagement, urbanisme...)* » (charte rennaise de la démocratie locale, 2015, :12).

[86] « *Afin de prendre en compte les enjeux d'éducation à la citoyenneté et d'une ville à hauteur d'enfant, un Budget participatif des enfants des écoles rennaises sera expérimenté. Il permettra aux enfants de proposer et de voter pour leurs propres projets* » (charte rennaise de la démocratie locale et de la participation citoyenne, 2015, :24).

Synthèse du chapitre 4

L'objectif de ce chapitre était d'interroger les enjeux politiques, informationnels et organisationnels de la formalisation d'une culture participative locale.

L'approche historique nous a permis de mettre en lumière **l'héritage communicationnel de la culture participative à Rennes** [4.1.]. Si les premières expériences de participation se situent du côté de l'information, la structuration progressive d'une stratégie de communication [4.1.1.] a encouragé la multiplication de démarches participatives sur le territoire [4.1.2.]. Ces démarches comportent une double ambition : celle de produire, d'abord, pour renforcer l'image d'une ville de cohésion sociale par une dimension proximitaire ; et celle de résoudre, ensuite, qui consiste à dépasser l'inadéquation relative entre les informations présentées et débattues en réunion publique, et de parvenir à mobiliser au-delà des intermédiaires associatifs, jugés peu représentatifs. Le renouvellement progressif de ces démarches autour des années 1990-2000 suit par ailleurs une injonction à l'innovation, posée comme modalité de résolution à la faible participation habitante [4.1.3.] en dehors des réseaux identifiés et actifs, notamment associatifs. L'usage croissant des outils de médiation numérique en contexte participatif révèle par ailleurs un fort intérêt de la municipalité pour une forme d'innovation fonctionnelle, illustré notamment par le recours systématique, depuis la fin des années 1990, à la maquette numérique 3D de la ville en contexte participatif.

À Rennes, l'entrée en technologie de l'urbanisme participatif semble donc résulter de la concordance temporelle de deux processus : le développement d'outils numériques innovants, et l'amplification de la médiation urbaine. Le croisement de ces deux trajectoires se voit formaliser par **la mise à l'agenda de la participation** [4.2.] autour des années 2000. Cette inscription dans les documents stratégiques et réglementaires de la collectivité formalise par ailleurs l'ambition d'écoresponsabilité et d'exemplarité de la ville, puis de la métropole, sur le sujet du développement urbain responsable, souhaité et partagé avec les habitants [4.2.1.]. L'objectif de construction d'une métropole du bien-être est pensé au service des habitants, et la question participative devient centrale [4.2.2.], tant d'un point de vue réglementaire que politique. Cela nécessite – autant que produit – des transformations au sein de l'organisation administrative. Ces transformations organisationnelles ont pour objectif d'harmoniser les pratiques et savoirs professionnels au sein de la collectivité [4.2.3.].

Cet enjeu d'harmonisation se retrouve également du côté des expérimentations participatives, et se lit par **la recherche d'un cadrage général à la multiplicité des espaces et temporalités de la participation à Rennes** [4.3.]. Si la consultation « Rennes 2030 » laisse présager une certaine métropolisation du débat, c'est toutefois sans remettre en cause la tradition de participation par proximité qui opère à Rennes depuis le début des années 2000 [4.3.1.]. En effet, si la révision du PLU(i) a permis de poser les premières bases de la construction d'une culture métropolitaine commune [4.3.2.], c'est toujours en complément d'une riche activité de proximité. Aussi la culture participative à Rennes est-elle progressivement incarnée par un projet de participation [4.3.3.].

Chapitre 5.

Une fabrique de la ville des intelligences ? Enjeux et effets de la traduction locale d'un concept mondial

L'objectif de ce chapitre est d'analyser les modalités et les effets de la traduction locale d'un concept mondial.

Nous reviendrons dans un premier temps sur **l'avènement du concept – ou mot-clé – de ville intelligente [5.1.]**. Après l'analyse des différentes définitions du terme **[5.1.1.]**, nous en explorerons les modalités de mise en œuvre sur un territoire **[5.1.2.]** et discuterons plus particulièrement de sa programmation européenne à sa traduction nationale **[5.1.3.]**.

Nous interrogerons ensuite cette mise à l'agenda à une échelle plus locale, à partir de la mise en récit de la fabrique de l'agglomération rennaise (Frinault, 2020) selon une trajectoire **de la technopôle à la métropole intelligente [5.2.]**. Nous verrons ainsi que les nouvelles technologies constituent, dans une certaine mesure, une marque identitaire territoriale **[5.2.1.]** – ou du moins, qu'elles ont contribué au développement économique du territoire. Nous poursuivrons l'analyse des effets des spécificités du contexte local sur la mise à l'agenda d'une démarche de ville intelligente en interrogeant plus particulièrement les prémices de sa mise en œuvre dès les années 1990 **[5.2.2.]** à sa possible déclinaison actuelle comme *fab city* **[5.2.3.]**.

Enfin, nous interrogerons l'articulation d'une **double ambition territorialisée de ville intelligente et de ville des intelligences [5.3.]** à partir de l'analyse des projets particulièrement médiatisés par la collectivité **[5.3.1.]**, de leur gouvernance **[5.3.2.]** et plus particulièrement de leur portage par les services de l'administration **[5.3.3.]**.

5.1. L'avènement de la ville intelligente

Cette section s'attache à revenir sur l'avènement du concept de ville intelligente. Nous proposons d'interroger plus tard cette mise à l'agenda à une échelle plus locale, à partir de la mise en récit de la fabrique de l'agglomération rennaise **[5.2.]** et de l'articulation d'une double ambition territorialisée de ville intelligente et de ville des intelligences **[5.3.]**.

5.1.1. Explorations et définition(s) du terme de ville intelligente

L'analyse des différentes définitions de la smart city – ou de la *ville intelligente* dans sa traduction littérale – rend compte de quatre idéaux-types[87] : technocentrée, économique, politique et outillée (cf.tab.5).

Tableau 5 – Quatre idéaux-types de la ville intelligente

	Intelligence technocentrée	**Intelligence à visée économique**	**Intelligence à visée politique**	**Outillage intelligent**
Ambition	Rendre la ville plus intelligente : améliorer la gestion en temps-réel du territoire	Développer l'économie de la connaissance sur le territoire	Établir une gouvernance intelligente du territoire par l'ouverture des processus décisionnels	Renforcer la maitrise publique du territoire
Outils	Capteurs, bases de données, hypervision	Internet des objets, marketing urbain, applications numériques	Plateformes de participation (e-démocratie et civic tech), vote en ligne, open data	Modèles prédictifs, outils de visualisation et de simulation
Principaux travaux	Hall (2000) ; Washburn et al. (2009)	Caragliu et al. (2009) ; O'Connor et Shaw (2014) ; Musterd et Ostendorf (2014)	Partridge (2004) ; Giffinger et al. (2007) ; Hollands (2008)	Harrison et al. (2010)

1. **Le premier modèle (intelligence technocentrée)** renvoie à la fascination apparente des collectivités qui déploient et mobilisent des outils numériques dans tous les champs de la ville (par exemple au niveau social, économique, ou politique).

Les innovations technologiques mises en place par des industries (capteurs, les bases de données, centres de gestion, modèles) sont employées afin d'améliorer le suivi en temps réel du territoire. Les données numériques et l'internet des objets (IoT) sont les outils principaux du développement de ce modèle.

2. **Le second modèle (intelligence à visée économique)** renvoie à l'objectif de développement d'une économique de la connaissance sur le territoire.

87 Ces quatre idéaux-types ont été formulés à l'occasion de nos travaux pour la recherche-action « SMARTRENNES – Acteurs et conduite du projet de smart city sur le territoire de Rennes Métropole », financée par le PUCA [programme de recherche : « La gouvernance urbaine de/par l'innovation »]. Nous les rappelons et les développons ici afin de pouvoir discuter, par la suite, des expérimentations en faveur de la mise en place d'une ville intelligente à Rennes.

L'objectif est d'attirer un nouveau public de consommateurs sur le territoire métropolitain, en améliorant la qualité de vie des habitants par le déploiement d'une offre de services dits intelligents.

3. **Le troisième modèle (intelligence à visée politique)** décrit l'ouverture des instances de décisions au public comme processus de mise en œuvre d'une gouvernance intelligente du territoire.

La terminologie est ici importante : les habitants ne sont pas des consommateurs, mais bien des citoyens, dont l'expertise est valorisée au sein d'instances de participation et de co-construction.

4. **Le dernier modèle que nous identifions est celui de la ville outillée (outillage intelligent de la ville)**, dont l'objectif est la mise en place d'une gestion intelligente du territoire, piloté publiquement et grâce au développement, en interne, d'outils de simulation et de modèles prédictifs du développement territorial.

Ce modèle se distingue du premier (intelligence technocentrée) par la dimension prospective de l'usage des nouvelles technologies.

Ces définitions – que nous avons volontairement caricaturé ici sous la forme d'idéaux-types – s'articulent et se déclinent par ailleurs, dans la littérature, selon quatre approches : la première – car la plus répandue – est technique. Les auteurs conçoivent la smart city comme un moyen de rationalisation de l'urbain et de sa gestion (Angelidou, 2014). La seconde, portée par la sociologie des sciences et techniques, voit en la ville intelligente un mouvement de complexification de la gouvernance des villes née des effets non maitrisés de la diffusion du numérique et de ses usages. La troisième, centrée sur les habitants, envisage la ville intelligente comme l'espace de renouvellement de la démocratie (Dameri et Cocchia, 2013 ; Vanolo, 2016). Enfin, la dernière approche s'attache à dénoncer la ville intelligente comme le moyen de renforcer des logiques capitalistes (De Lange et De Waal, 2013) qui excluent, de fait, certaines populations.

5.1.2. Entre modèle de développement territorial et gestion assistée de la ville

Les discours sur la ville intelligente sont portés par une pluralité d'énonciateurs, parmi lesquels dominent les entreprises et les médias spécialisés (Colomb et Dymytrova, 2020). C'est donc une image de marque qui, prônée auprès des collectivités par des discours à visée publicitaire, en font un client de premier ordre pour le développement de services et d'équipements qualifiés d'intelligents.

L'implantation et le recours aux outils numériques a vocation à aider la prise de décision, dans un souci d'optimisation des ressources financières et humaines de la collectivité. Ils constitueraient, selon une sorte de mythe salvateur, la solution par excellence pour améliorer le pilotage de la ville. Performance et rentabilité sont ainsi promises aux acteurs publics de la gouvernance territoriale par le développement d'outils interconnectés et qualifiés d'intelligents par leurs développeurs. Ces derniers sont expérimentés et déployés dans l'ensemble des champs de gestion et de fabrique urbaine, comme le souligne l'état de la littérature scientifique dressé par P. Neirotti, A. De Marco, A.C. Cagliano, G., Mangano, et F. Scorrano en 2014 (cf. tab.6).

Tableau 6 – Inventaire non exhaustif des recherches sur les domaines d'application de la smart city (à partir de la classification proposée par P. Neirotti et.al, 2014, annexes, :37-38)

Domaine d'application	Objectifs principaux	Travaux
Champ (1) : Équipements et services		
Réseaux énergétiques	Fournir de l'énergie, permettre l'échange d'informations sur la consommation entre fournisseurs et utilisateurs, réduire les coûts, accroître la fiabilité et la transparence des systèmes d'approvisionnement en énergie.	Chourabi et al. (2012) ; Verbong, Beemsterboer et Sengers (2013) ; Goulden et al., (2014) ; Borlase (2017) ; Strielkowski (2017)
Éclairage public et gestion des ressources naturelles	Gérer l'éclairage public et les ressources naturelles, exploiter les ressources renouvelables.	Hughes, Pincetl et Boone (2013) ; Nam et Pardo (2011) ; Toppeta (2010) ; Fujdiak et al., (2017) ; Yang et al., (2020)
Gestion des déchets	Gérer efficacement les déchets générés par les personnes, les entreprises et les services municipaux (collecte, élimination, recyclage et valorisation des déchets).	Medvedev et al. (2015) ; Wijaya et al. (2017) ; Marchiori (2017)
Environnement	Protéger et mieux gérer les ressources environnementales et infrastructures connexes dans un soucis de durabilité.	Atzori et al. (2010) ; Caragliu et al. (2009) ; Inayatullah (2011) ; Tiwari et al. (2011) ; Siregar, Nasution et Fahmi (2016)
Transports, mobilités et logistique	Optimiser la logistique et le transport dans les zones urbaines, fournir aux utilisateurs des informations en temps réel, assurer un transport public durable.	Munuzuri et al. (2005) ; Atzori et al. (2010) ; La Greca et al. (2011) ; Benevolo et al. (2016) ; Gupta et al., (2017) ; Razavi et al., (2019)
Immeubles de bureaux et d'habitation	Adopter des technologies de construction durables pour créer des environnements de vie et de travail avec des ressources réduites, adapter et/ou rénover les structures existantes pour gagner en efficacité énergétique et en consommation d'eau.	Ghosh (2018) ; Apanaviciene et al. (2020) ; Zhuang et al. (2020)
Santé	Utiliser les TIC et l'assistance à distance pour prévenir et diagnostiquer les maladies, donner à tous les citoyens l'accès à un système de soins de santé efficace.	Bhunia et al. (2014) ; Hussain et al. (2015) ; Al-Azzam et Alazzam (2019) ; Trencher et Karvonen (2019)
Sécurité publique	Aider les organismes publics à protéger l'intégrité des citoyens et leurs biens.	Bartholi et al. (2011) ; Lacinak et Ristvej (2017) ; Dattana et al. (2019)
Champ (2) : Gouvernance et démocratie		
Éducation et culture	Créer plus d'opportunités pour les étudiants et les enseignants en utilisant les TIC, promouvoir les événements culturels et encourager la participation des habitants.	Dameri et Rosenthal-Sabroux (2014) ; Khan et al. (2017) ; Borda et Bowen (2019) ; Angelidou et Stylianidis (2020)
Administration publique et e-gouvernement	Promouvoir l'usage des TIC dans les administrations, encourager le vote électronique et la transparence des activités par les TIC, renforcer la participation des citoyens à la gestion publique et la prise de décision.	Paskaleva (2009) ; David et al. (2015) ; Meijer (2016) ; Paulin (2018) ; Bernardo (2019)

Ce travail de recensement révèle que l'étude des applications concrètes de mise en œuvre d'une ville intelligente est opérée par une pluralité de champs disciplinaires, parmi lesquels les sciences technologiques et de l'ingénierie, les télécommunications et les sciences sociales.

La diffusion de la notion de smart city doit aussi sa rapidité aux nombreux classements internationaux des villes dites les plus intelligentes, qui, tout en mettant les territoires dans une logique concurrentielle sur des critères économiques, offrent une forte visibilité aux entreprises qui ont contribué à leur outillage numérique. La numérisation des services et des modes de travail innovants dans le cadre de la gestion territoriale, largement valorisée par ces classements, sont pour les collectivités un moyen de se donner à voir comme étant modernes, selon une lecture technophile. Ces classements sont aussi l'occasion pour les villes, bien souvent des métropoles, de

s'intégrer à un réseau mondialisé et d'accéder à des évènements, comme des salons internationaux, qui font office de mise en vitrine du territoire et des solutions développées en partenariat avec des acteurs économiques choisis. Un principe de mimétisme (Eveno, 2018) s'établit alors, et fait de la notion de smart city un modèle *a-territorial* de développement économique et de gestion d'un territoire urbain.

5.1.3. La ville intelligente, de sa programmation européenne à sa traduction nationale

C'est à partir de l'année 2010 que l'Union Européenne inscrit la ville intelligente dans ses programmes. Par la suite, plusieurs programmes européens, qui constituent une référence pour la mise en place de politiques publiques nationales, convoqueront l'expression smart city (Colomb et Dymytrova, 2020). C'est par exemple le cas du Partenariat d'Innovation Européen (PIE) pour « des villes et communautés intelligentes » (2012) ou « Horizon 2020 » (2014), dans lequel la smart city apparait cette fois comme moyen et non comme fin, « *comme une étape intermédiaire permettant d'atteindre les objectifs de la ville durable* » (Colomb et Dymytrova, 2020, :78).

La problématisation politique de la smart city en Europe est directement en lien avec l'exercice de la démocratie. Les enjeux d'empowerment, d'autonomisation et de désintermédiation des individus par le numérique sont particulièrement prégnants, et semblent indiquer que la traduction régionale du concept se rapproche plus des enjeux de mise en place d'une e-démocratie dans les espaces urbains que d'une ville intelligente au sens promu par le secteur privé. En effet, la promotion de la digitalisation – ou de la numérisation – des administrations, l'encensement du système de vote en ligne et de la transparence des activités gouvernementales par les outils numériques sont autant d'éléments qui constituent les principes directeurs d'une ville intelligente européenne dont la spécificité reposerait sur le rapport entre collectivités et citoyens.

La démarche smart city en Europe, et dans le cas français – qui nous intéresse ici – est donc en lien étroit avec l'exercice de la démocratie. La promotion d'un discours humanisant sur les villes intelligentes permettrait en outre de réactualiser – sinon de remettre en lumière – les enjeux de modernisation de l'action publique. Pour autant, en France, « *à la différence des concepts de société de l'information ou de ville durable qui se sont imposés dans les politiques publiques après le rapport Nora/Minc (1976) et le rapport du Club de Rome (1972), la smart city n'a pas fait l'objet de rapports officiels équivalents* » (Colomb et Dymytrova, 2020, :77). Ce constat vient confirmer la thèse d'E. Eveno (2018) selon laquelle le concept de ville intelligente n'est que peu problématisé par les institutions publiques : « *dans le registre de la légitime circulation des idées et des concepts entre les mondes politiques et scientifiques, la « ville intelligente » souvent perçue comme venant des acteurs économiques, serait en quelque sorte une intruse, un objet sans fondement, sans épaisseur, sans problématisation véritable* » (:23).

En France, la traduction et l'appropriation de la notion de smart city privilégie l'intelligence humaine à une approche technocentrée (Colomb et Dymytrova, 2020). L'inscription progressive de cette notion polysémique (Breux et Diaz, 2017) dans l'agenda politique français fait de la ville intelligente un objet en prolongement des réflexions sur la ville durable, voire en serait une déclinaison. L'argumentaire en faveur du développement d'outils numériques pour une croissance et une gestion intelligente de la ville n'est pas sans rappeler une forme de solutionnisme technologique. Précisons à ce titre que le rapport de la commission européenne « *Les villes de demain. Défis, visions et perspectives* » (2011)[88] n'emploie pas les expressions ville intelligente ou smart city. Le terme « intelligent », s'il apparait, sert avant tout à qualifier la croissance. Le rapport « *La ville durable, une politique publique à construire* » de 2014[89], s'il se

[88] « Les villes de demain. Défis, visions et perspectives », Commission européenne, Octobre 2011.
[89] « La ville durable, une politique publique à construire », Rapport au Premier Ministre, Mai 2014.

réfère plus clairement à la ville intelligente, c'est en affirmant la volonté politique de « *faire de la ville durable le modèle à suivre en matière d'aménagement et d'urbanisme dans la perspective de la transition écologique des territoires et* [de] *promouvoir sur la scène internationale le savoir-faire en la matière des entreprises et des autres acteurs français* » (:17). La même année, 2014 le rapport « *La ville intelligente : modèles et finalités* »[90] dresse trois idéaux-type différents de la smart city. Leur dimension commune – à savoir la ville comme terrain d'expérimentation – est rappelée l'année suivante par le vademecum « *Innovation et villes durables : repères pour l'action* » (2015)[91]. C'est un modèle de développement par le numérique qui peut s'appliquer à tous les territoires, y compris les petites villes (rapport « *Smart city versus stupid village* », 2016[92]), légitimé en 2017 par le rapport « *De la smart city aux territoires d'intelligence* »[93] sous deux registres : celui d'une « *chance pour les territoires et leurs habitants* » et celui d'une « *opportunité pour les entreprises françaises* » (:82).

5.2. Rennes, du *technopôle* à la *métropole intelligente*

Cette section propose de mettre en récit la fabrique de l'agglomération rennaise (Frinault, 2020) selon une trajectoire de la technopôle à la métropole intelligente. Dans quelle mesure les nouvelles technologies constituent-elles une marque identitaire territoriale ? Quels sont les effets des spécificités du contexte local sur la mise à l'agenda d'une démarche de ville intelligente ?

5.2.1. Les nouvelles technologies, une marque identitaire territoriale ?

La ville de Rennes profite du mouvement de décentralisation des années 1960 pour amplifier ses fonctions universitaires et scientifiques[94]. C'est d'ailleurs la perspective d'un pôle regroupant des centres de recherche et des écoles d'ingénieurs sur la commune limitrophe de Cesson-Sévigné qui a constitué le principal argument en faveur de la mise en place d'une structure intercommunale (Penven et Séchet, 1993). C'est ainsi que le 9 juillet 1970, l'association de vingt-sept communes donne forme, par arrêté préfectoral, au district urbain de Rennes. Le projet d'agglomération élaboré dans ce cadre « *communique une vision idéalisée d'un développement qui serait inéluctable parce que fondé sur l'innovation, les hautes technologies, les services supérieurs* » (Penven et Séchet, 1993, :297). Les objectifs ciblés sur le développement de l'agglomération amènent notamment la réalisation d'études d'urbanisme et d'aménagement à l'échelle des communes et du territoire, et la constitution de réserves foncières. L'implantation d'activités scientifiques, technologiques et de recherche est placée comme une priorité au développement territorial. Tandis que l'échelon intercommunal devient le cadre de la mise en place d'une stratégie globale pour l'agglomération (Penven et Séchet, 1993), le site technopolitain de Beaulieu prend corps dans ce cadre.

90 « La ville intelligente : modèles et finalités », Métropole de Lyon, Octobre 2014.
91 « Innovation et villes durables : repères pour l'action », Ministère de l'écologie, du développement durable et de l'énergie, Février 2015.
92 « Smart city versus stupid village ? », Caisse des dépôts, Association des communautés de France et Association des petites villes de France (APVF), Décembre 2016.
93 « De la smart city aux territoires d'intelligence », Rapport au Premier Ministre, Avril 2017.
94 Les campus de Beaulieu et Villejean sont inaugurés au cours des années 1980, alors qu'entre 1962 et 1973 la ville profitait déjà de la décentralisation et/ou de la création d'écoles d'ingénieurs (école nationale de la santé publique, école supérieure de chimie, institut national des sciences appliquées, école supérieure d'électricité, école supérieure d'électronique de l'armée de terre, école nationale supérieure des télécoms).

Rennes suit ainsi le mouvement des années 1970 en France qui voit le développement des technopôles (à l'initiative de la DATAR). Les grandes villes, qui acquièrent progressivement une plus forte capacité d'action – notamment en termes de finances, de ressources humaines et d'expertise (Vion et Le Galès, 1998) et dans la mise en œuvre de stratégies de négociation avec l'État (Jobert et Sellier, 1977) – exposent alors un modèle de croissance qui repose sur l'innovation. Si, jusqu'au milieu des années 1980, l'image de la ville de Rennes n'est pas à proprement parler une préoccupation politique [4.1.1.], le lancement du technopôle Rennes Atalante encourage la mise en œuvre d'une véritable stratégie de communication. Pour C-E. Houllier-Guibert (2010), cela a contribué à « *positionner Rennes à l'échelle nationale comme une ville technopolitaine* » (:163). Aussi les discours produits *par* et *sur* Rennes dans les années 1980 visent-ils à produire l'image d'une ville dynamique et créatrice, en s'appuyant sur le dynamisme des activités technologiques. L'enjeu de cette stratégie de communication n'est pas seulement de vendre la ville, mais d'en promouvoir une image qui soit cohérente avec le modèle de développement choisi (Le Galès, 1989). Elle offre par ailleurs aux élus « *beaucoup d'intérêt dans la mesure où ils renforcent leur légitimité en contribuant à la fabrication d'une image moderne de l'agglomération* » (Penven et Séchet, 1993, :311).

Ce volontarisme technologique, promu dans les discours, est aussi placé comme moteur du développement économique territorial dans les documents stratégiques et réglementaires de la collectivité depuis 1984.

5.2.2. « *Vivre en intelligence* » ou les prémices d'une ville intelligente

Au début des années 1990, l'expression « *vivre en intelligence* » est employée dans la communication de la ville et du district de Rennes à la manière d'un slogan. Cette signature émane des travaux de planification conduits dès 1989 par une commission du district, et s'applique à l'ensemble de l'intercommunalité. La synthèse de ces travaux, intitulée « *Projet pour l'agglomération rennaise, Rennes district : vivre en intelligence* » est validée en décembre 1991 et publiée en 1993 par l'Agence d'Urbanisme de Rennes (AUDIAR) – qui a alors une mission d'organisation d'aide à la décision et conçoit ce document comme cadrage des décisions dans une dimension prospectiviste, pour les quinze à vingt années suivantes. Ce cadre politique, mais aussi conceptuel, servira d'ailleurs à l'établissement du schéma directeur d'aménagement et d'urbanisme de 1994.

L'adoption de l'expression « *vivre en intelligence* » est le signe d'une communication spécifique (Houllier-Guibert, 2009). Pour F. Ferchaud (2018), deux lectures en sont possibles : une première s'attache à la dimension relationnelle de l'intelligence, la seconde à sa dimension créative et technologique. Elles figurent toutes deux dans le projet d'agglomération de 1991. Pour l'auteur, ces deux lectures ne s'opposent pas, au contraire : les actions en faveur du vivre ensemble, de la qualité de vie et de la solidarité tout comme les modalités de soutien à l'économie de la connaissance (et en particulier l'essor des nouvelles technologies), sont deux stratégies déterminantes du développement territorial de la ville.

Bien des années plus tard, cette double lecture se retrouve dans le projet de ville intelligente de la Métropole, où s'exprime un fort couplage entre le milieu numérique et les nombreuses réflexions sur la gouvernance urbaine (Carmes, 2014). L'appropriation des techniques par l'ensemble des individus du territoire est placée au cœur du projet de ville, et nous amène à interroger le modèle rennais comme celui d'une « fab city » (Rumpala, 2018).

5.2.3. Rennes, une *fab city* ?

De multiples critiques sont adressées à la smart city depuis le milieu les années 2010 – correspondant en fait au moment où les sciences sociales se sont emparées du sujet. Entrepreneuriale (Richter, Kraus et Syrjä, 2015), privilégiant l'innovation (Lea et al., 2015) et soutenue par une fascination pour les technologies numériques (Rumpala, 2018), la ville intelligente, technocratique, servirait surtout les intérêts des firmes engagées dans la promotion de ces dispositifs (Söderström, Paasche et Klauser, 2014). Habitant ainsi au sein d'une ville-marché, les citoyens n'auraient pour rôle que celui de la consommation de technologies (Viitanen et Kingston, 2014) ou de services. Leur participation est donc limitée (Hollands, 2015 ; Vanolo, 2016). Le rappel des principes démocratiques, et en particulier de l'impératif d'inclusion de l'ensemble des citoyens à la fabrique urbaine, a encouragé l'émergence de modèles alternatifs de ville intelligente.

La smart city ne serait d'ailleurs pas la seule déclinaison possible de la ville intelligente (Rumpala, 2018). Considérant l'élargissement des fabs labs, le projet de fab city est promu comme celui d'une ville où les citoyens se réapproprient les technologies de manière collaborative tout en se ressaisissant de leurs besoins : « design global, manufacture local » (Kostakis et al., 2015). Les promoteurs de cette démarche proposent des formes d'autosuffisance (Guallart, 2012 ; March et Ribera-Fumaz, 2016) à partir des laboratoires de fabrication (fabs labs), occasionnant un glissement sémantique : ce n'est plus la ville mais bien les habitants à qui l'on adresse le qualificatif d'intelligent, « *par la possibilité ainsi donnée de se réapproprier les technologies, de manière collaborative et avec l'assistance complémentaire si besoin* » (Rumpala, 2018, :2).

Rennes Métropole fait partie de ces collectivités qui ont accordé leur soutien à un « Labfab étendu », en prolongement du laboratoire de fabrication numérique (Ferchaud, 2018). Si l'initiative ne fait pas mention de la fab city, il n'en demeure pas moins que « *ses porteurs visent similairement à pouvoir mettre localement en commun des moyens, grâce à un réseau de lieux aux usages et services complémentaires sur le territoire de la métropole* » (Rumpala, 2018, :8). Les travaux de recherche de F. Ferchaud (2018) rappellent à ce titre le poids de l'enseignement supérieur et de la recherche, la culture de la maitrise publique et le soutien à l'économique numérique dans la structuration des dispositifs d'expérimentation et de fabrication numérique rennais. L'auteur note également qu'il « *n'existe pas de stratégie des fablabs, l'acteur public intervenant davantage dans une logique du cas par cas, via la signature d'une charte entre le porteur du projet de fablab et la collectivité territoriale* » (:292). Cette charte permet aux acteurs publics de « *contrôler les actions des fablabs en matière de développement économique ;* [de] *contraindre les fablabs à se positionner en prestataires de service public (accès libre à tous, mise à disposition de ressources matérielles et « temps-homme ») ;* [de] *contraindre les fablabs à s'inscrire dans un réseau territorial promouvant le territoire de Rennes Métropole* » (*ibid.*, :293).

À Rennes, la ville intelligente se décline et se diffuse ainsi par l'offre de formations pratiques et la possibilité de concevoir ses propres projets au sein des lieux de fabrication numérique. L'enjeu de participation citoyenne à la smart city rennaise passerait par l'acquisition – voire la maitrise – de compétences numériques (Jeannot, 2020).

Si les espaces du faire se développent à la marge des systèmes productifs et politiques dominants (Ambrosino, Guillon et Talendier, 2018), dans quelle mesure les activités qui y ont lieu participent-elles d'un projet de ville intelligente ? S'agit-il ici d'une modalité d'action locale qui renforcerait – sinon garantirait – l'intégration des habitants à un projet de territoire intelligent ? Ces interrogations nous amènent à opérer une distinction entre la ville intelligente et la ville des intelligences, à partir de quatre critères différenciant : les acteurs qui en sont les porteurs ou à l'initiative, les référentiels mobilisés, les outils et les types d'opérations (cf. tab.7).

Tableau 7 – Caractéristiques d'une ville intelligente et d'une ville des intelligences : deux modèles complémentaires

	Ville intelligente	**Ville des intelligences**
Acteurs	Collectivités territoriales Secteur privé Figure de l'expert (ingénieur, développeur, …) Individus = habitants et usagers (utilisateurs finaux)	Collectivités locales Moindre part du secteur privé (soutien à l'innovation) Secteur associatif Individus = citoyens (notions d'engagement et d'encapacitation)
Référentiels	Développement économique (optimisation, efficacité, …)	Philosophie des communs et du faire (inclusion, partage, …)
Outils	Capteurs, hypervision, plateformes	Licences libres, documentation
Opérations	Démonstrations	Tiers lieux

Cette distinction simplifiée et non exhaustive oppose théoriquement deux modèles : celui du hard (ville intelligente ou smart city) et celui du soft (ville des intelligences), incarnés par des acteurs différents, rendus concrets par des opérations complémentaires, et au sein desquelles les visions sur la technologie et ses finalités sont relativement éloignées. La ville des intelligences se calque davantage sur le modèle de ville collaborative (Peugeot, 2016), valorisant une éthique de la coopération dans un mouvement de fab city (Diez, 2013). Nous verrons par la suite comment ces différents modèles co-existent dans le cas rennais.

5.3. Rennes, ville intelligente et ville des intelligences ?

Cette section propose d'analyser l'articulation d'une double ambition territorialisée de ville intelligente et de ville des intelligences à partir de l'analyse des projets particulièrement médiatisés par la collectivité, de leur gouvernance, et plus particulièrement de leur portage par les services de l'administration. Pour cela, nous nous appuyons notamment sur les travaux de la recherche-action « SMARTRENNES – Acteurs et conduite du projet de Smart City sur le territoire de Rennes Métropole », dans laquelle nous nous sommes impliqués tout au long de la thèse (cf. encadré ci-dessous).

Encadré – Les apports de la recherche-action « SMARTRENNES – Acteurs et conduite du projet de Smart City sur le territoire de Rennes Métropole » pour la recherche doctorale

Dans le cadre du projet « SMARTRENNES – Acteurs et conduite du projet de Smart City sur le territoire de Rennes métropole », nous avons exploré l'impact du numérique dans la transformation des organisations et la conduite d'un projet de territoire – en l'occurrence la collectivité de Rennes métropole – à travers des entretiens qualitatifs et des observations. Cette recherche-action, qui a débuté en même temps que la thèse (septembre 2018), nous a permis d'approcher la gouvernance de l'innovation sur le territoire, y compris du point de vue de la transformation des organisations qui ont en charge la conception, la mise en œuvre et l'évaluation du projet urbain métropolitain. Notre implication dans cette recherche également permis de comprendre comment s'est structurée, de façon institutionnelle, la question de la fabrique de la ville intelligente.

5.3.1. L'affichage d'un triptyque numérique, recherche et énergie

Trois projets sont particulièrement mis en avant sur le site web de la métropole rennaise dans un article intitulé « *Rennes Métropole, Smart City* »[95] comme étant « *trois actions innovantes*

[95] Disponible en ligne. [URL : https://metropole.rennes.fr/rennes-metropole-smart-city - page consultée le 3 mai 2022]

et exemplaires » au service du développement et de la formalisation de la smart city à la rennaise : l'open data, la plateforme 3Dexperiencity Virtual Rennes et le SPMD.

L'accès au numérique, le soutien à la recherche et à l'innovation, et la transition énergétique semblent faire l'objet d'un investissement et d'une réflexion toute particulière comme axes de développement de la ville intelligente. S'ils s'inscrivent en prolongement de la stratégie de développement territoriale initiée dès le début des années 1980, les appels à projet (régionaux, nationaux ou européens)[96] ont été des accélérateurs pour la mise en place d'une métropole intelligente à Rennes.

Afin de mesurer le périmètre affiché de la ville intelligente rennaise, nous avons réalisé une analyse documentaire des communiqués et dossiers de presse disponibles en ligne sur la période de novembre 2014 à août 2021[97]. Notre corpus est composé de 1 427 documents rédigés et mis en ligne par le service presse de la collectivité (cf. tab.8).

Tableau 8 - Corpus des documents de presse numériques de la collectivité rennaise

Type	Effectif								Total
	Nov. 2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Août 2021	
Dossier de presse	2	7	27	30	30	17	12	8	133
Discours	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Communiqué de presse	6	21	54	67	95	92	122	93	550
Bilan de presse	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Autre document (Contrat, charte, cartographie, lettre, vidéo, iconographie, chiffres clés)	0	1	0	1	3	3	5	1	14
Non référencé[98]	0	31	129	103	132	116	131	87	729
Total	8	60	210	202	260	228	270	189	**1 427**

Nous avons ensuite utilisé l'outil de recherche proposé par la plateforme pour explorer ce corpus en dressant l'inventaire des documents publiés selon leur thème d'appartenance (à partir des catégories thématiques proposées par le service de la collectivité – cf. tab.9).

Tableau 9 - Documents de presse numériques de la collectivité rennaise classés par thème

Thème	Effectif								Total (%)
	Nov. 2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Août 2021	
Accès au droit	0	0	0	0	0	1	2	0	3 (<1%)
Aménagement – Urbanisme	3	8	31	20	29	16	8	7	122 (8,5%)
Bureau des temps	0	0	0	0	1	0	1	2	4 (<1%)
Cet été à Rennes	0	0	0	0	0	0	1	1	2 (<1%)
Citoyenneté	0	2	3	4	4	4	6	1	24 (1,7%)

[96] Nous pouvons ici citer les programmes « boucles énergétiques locales » (région Bretagne, 2012), le projet « Ecocité de Rennes Métropole » (PIA Ville de demain, 2009 et 2015) ou encore « 3Dexperiencity (digital twin city) – Rennes Métropole » (DIVD, 2015 et 2016).

[97] Cette période correspond à la date approximative de la première utilisation du terme de smart city dans les discours de la collectivité, jusqu'à la fin de l'enquête de terrain de cette recherche doctorale.

[98] Dans cette catégorie que nous proposons figurent des documents qui existent (communiqués, dossiers) et sont accessibles en ligne depuis la plateforme, mais qui n'apparaissent pas dans le cas d'une recherche par type de document.

Communication et informations locales	0	0	0	0	1	2	0	0	3 (<1%)
Coopérations	0	1	4	1	1	1	0	1	9 (<1%)
Culture	0	6	10	11	19	10	17	10	83 (5,8%)
Démocratie locale	0	5	5	4	2	4	2	7	29 (2%)
Développement économique	0	0	0	0	0	0	0	1	1 (<1%)
Eau – assainissement	1	1	1	1	0	2	0	1	7 (<1%)
Économie – commerce	1	3	10	2	6	4	20	2	48 (3,3%)
Éducation - enfance	1	1	2	2	6	3	6	2	23 (1,6%)
Égalité	0	0	0	0	2	0	0	1	3 (<1%)
Emploi	0	0	0	3	0	3	1	0	7 (<1%)
Énergie	0	1	3	1	3	2	2	1	13 (<1%)
Enseignement supérieur et recherche	0	0	2	2	1	0	1	0	6 (<1%)
Environnement	0	3	10	4	9	10	4	6	46 (3,2%)
Équipement culturel	0	0	0	1	0	1	0	0	2 (<1%)
Espaces publics	0	0	0	1	3	1	0	1	6 (<1%)
État civil	0	0	0	0	1	0	0	0	1 (<1%)
Europe	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Événementiel	0	0	1	2	1	6	3	1	14 (<1%)
Finances	0	2	4	4	1	0	1	3	15 (1%)
Funéraire	0	0	1	1	0	0	0	0	2 (<1%)
Gestion des déchets	0	0	1	5	2	2	2	4	16 (1,1%)
Habitat - logement	0	2	3	3	2	2	0	5	17 (1,2%)
Innovation	0	3	9	4	6	4	2	1	29 (2%)
Thème	**Effectif**								**Total (%)**
	Nov. 2014	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**Août 2021**	
Insertion	0	0	0	1	0	0	0	1	2 (<1%)
Institution	0	4	12	12	7	3	9	11	58 (4%)
Laïcité	0	0	0	1	0	0	0	0	1 (<1%)
Loisirs	0	0	0	1	2	2	0	0	5 (<1%)
Lutte contre les discriminations	0	0	0	1	0	0	0	0	1 (<1%)
Métro – ligne B	0	0	0	2	1	2	1	4	10 (<1%)
Numérique	0	0	0	0	0	6	3	1	10 (<1%)
Patrimoine et mémoire	0	1	3	1	2	1	1	0	9 (<1%)
Rayonnement – attractivité	0	0	0	2	2	5	1	0	10 (<1%)
Relations internationales	0	0	0	2	2	0	2	1	7 (<1%)
Santé	0	0	1	1	2	2	21	7	34 (2,4%)
Séniors	0	0	0	0	2	3	2	0	7 (<1%)
Smart city	1	2	5	1	0	1	0	0	10 (<1%)
Solidarité	0	2	3	4	3	7	4	3	26 (1,8%)
Sports	1	0	5	2	5	6	3	3	25 (1,7%)
Tranquillité publique	0	1	14	5	3	3	4	3	33 (2,3%)
Transports - mobilité	0	1	4	6	15	11	16	9	62 (4,3%)
Vie associative	0	2	1	0	1	1	0	1	6 (<1%)
Non référencé	0	9	62	84	113	97	124	87	576 (40,3%)
Total	8	60	210	202	260	228	270	189	**1 427**

Ce que ce classement permet de mettre au jour, c'est que le service de presse numérique de la collectivité est avant tout un canal privilégié pour communiquer sur des thèmes d'actualité. Ainsi, selon les années, certaines thématiques sont plus représentées que d'autres. L'exemple des 21 documents publiés sous le thème santé en 2020 pendant la crise sanitaire est particulièrement éclairant à ce titre (cf. fig.7).

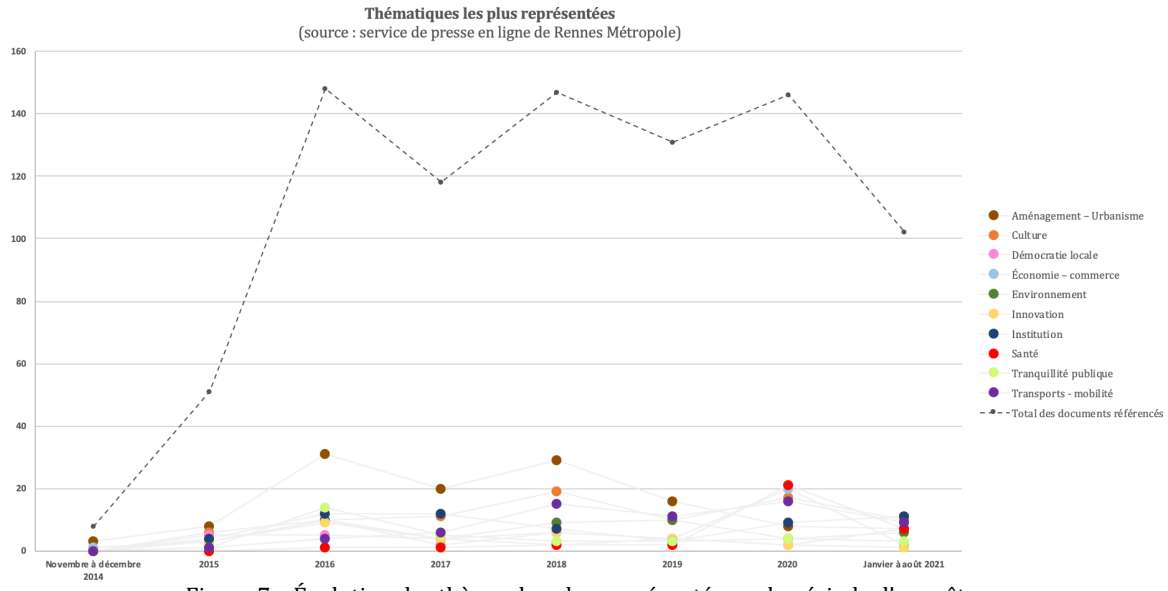


Figure 7 – Évolution des thèmes les plus représentés sur la période d'enquête

L'aménagement de l'espace est le thème de référencement le plus courant : cette catégorie regroupe 8,5% des documents référencés sur l'ensemble du corpus (cf. tab.10).

Tableau 10 – Proportion des thèmes les plus abordés par le service de presse numérique de la collectivité (sur la période d'enquête)

Thème	Nombre de documents publiés	Part du corpus de documents référencés (851)	Part de l'ensemble du corpus de documents publiés (1 427)
Aménagement – Urbanisme	122	14,3%	8,5%
Culture	83	9,7%	5,8%
Transports - mobilité	62	7,3%	4,3%
Institution	58	6,8%	4%
Économie – commerce	48	5,6%	3,3%
Environnement	46	5,4%	3,2%
Tranquillité publique	33	3,9%	2,3%
Démocratie locale	29	3,4%	2%
Innovation	29	3,4%	2%

Les documents de notre corpus sont plutôt classés sous des thèmes généraux comme l'aménagement, la culture, l'économie et l'environnement. A eux seuls, les neuf thèmes cités dans le tableau précédent capitalisent près de 60% des documents de presse référencés (sur un total de quarante-six thématiques).

La smart city comme thème ne regroupe, elle, que dix documents de presse, dont cinq ont été publiés au cours de l'année 2016. Cette année correspond notamment à la refonte du portail Open data de la métropole, du lancement du living lab « Rennes Saint-Malo Lab » et du Service Public Métropolitain de la Donnée (SPMD).

Nous avons donc entrepris de rechercher, dans l'ensemble de notre corpus, les documents comprenant (dans leur titre ou contenu) le terme de smart city. L'échantillon obtenu ne représente qu'environ 1% des documents de presse mis en ligne par le service de presse de la

collectivité sur la période enquêtée. Il est composé de dix-sept documents[99] : soit référencés sous le thème même de smart city (2), soit comprenant le terme dans le titre et/ou le corps du texte (15) (cf. fig.8[100]).

Figure 8 – Thèmes des documents de presse comprenant le terme smart city (source : service de presse de Rennes Métropole, entre novembre 2014 et août 2021)

L'analyse approfondie de ces documents révèle que les différents projets ayant fait l'objet d'une communication au grand public sur la ville intelligente rennaise comportent bien une dimension numérique (portail open data, internet des objets) et de soutien à l'innovation et la recherche (notamment par l'obtention du label French Tech en 2014). Nous relevons que la participation citoyenne est aussi référencée comme objet de la ville intelligente, notamment par la présentation des actions de la Fabrique Citoyenne (charte de la démocratie locale, budgets participatifs).

Nous avons également remarqué que le terme *numérique* est un mot-clé qui apparait dans les premières publications informationnelles numérisées (dès 2014) et connait un usage de plus en plus fréquent (cf. fig.9).

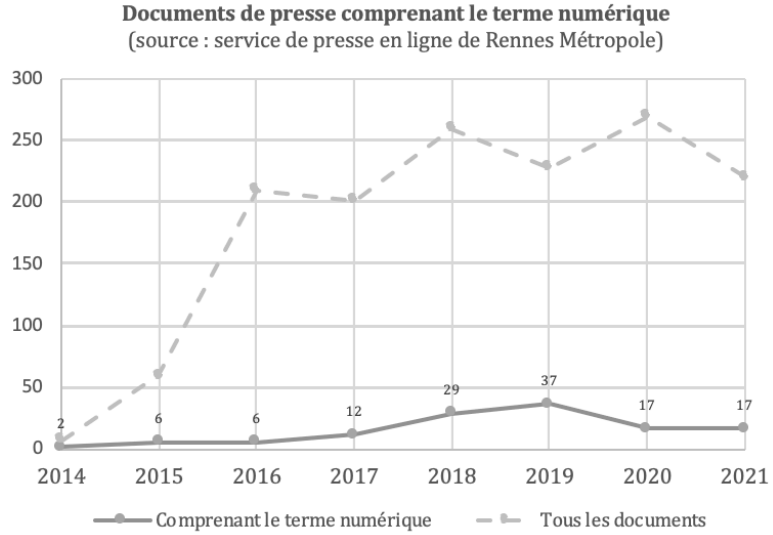


Figure 9 – Effectif des documents de presse comprenant le terme numérique (source : service de presse de Rennes Métropole, entre novembre 2014 et septembre 2021)

[99] Deux dossiers de presse ne seront pas mobilisés pour cette analyse. Il s'agit de rétrospectives (mises en ligne en janvier 2016 et janvier 2017) – elles sont surlignées en gris dans l'inventaire (cf. annexe 1).
[100] Les différents champs sont indiqués entre guillemets sur cette figure car nous reprenons la terminologie exacte proposée par le service de presse en ligne de Rennes Métropole.

Cette analyse de presse révèle finalement que si l'accès au numérique, le soutien à la recherche et à l'innovation, ainsi que la transition énergétique font l'objet d'un investissement conséquent et d'une réflexion toute particulière comme axes de développement de la ville intelligente à Rennes, cette stratégie – communale et métropolitaine – n'est que peu rendue visible auprès du grand public. En effet, dans les documents de presse, la démarche de smart city est plutôt déclinée et valorisée au prisme des thèmes de la mobilité, de l'innovation et de l'économie.

5.3.2. Gouvernance de la ville intelligente rennaise

La création en 2010 d'un portail open data semble constituer le moment clé, sinon à l'origine, de l'orientation de la trajectoire smart city de la métropole rennaise – discutée et débattue de façon plus formelle depuis avril 2015, dans le cadre d'un comité de pilotage réunissant élus et services et la métropole.

La même année, Rennes Métropole lance un projet de jumeau numérique sous la forme d'une plateforme intitulée « 3Dexperiencity-Virtual Rennes » avec Dassault-Systèmes. Ce partenariat s'inscrit dans la continuité d'un processus de plus grande échelle. En effet, en France, la décentralisation s'est accompagnée de la montée en puissance de grandes firmes de construction (Lorrain, 2002). Ces grands groupes (par exemple Bouygues, Veolia, Vinci) font preuve d'un engagement de plus en plus fort dans de nouvelles offres de services sur les champs de la smart city, tout comme de grands acteurs privés du numérique (Douay, 2018).

Ce projet de représentation en 3D du territoire est progressivement enrichi depuis sa création par des jeux de données provenant de sources internes (Rennes Métropole et la ville de Rennes) et externes (partenaires de la collectivité). Dans un souci de fédération des acteurs autour du jumeau numérique de la ville, une collaboration tripartite s'organise en 2016 autour du projet de Démonstrateurs industriels pour la ville durable (DIVD). Cette ouverture de la collectivité à une logique de démonstrateurs relève d'une stratégie à rechercher de nouvelles méthodes en partenariat avec des acteurs privés pour concrétiser ses projets grâce à des montages innovants (Desponds et Nappi-Choulet, 2018). En partenariat avec Dassault-Systèmes et le pôle Images & Réseaux, Rennes Métropole lance alors un appel à projets aux PME et start-ups du territoire métropolitain pour venir enrichir la plateforme sous la forme de nouveaux services ou de nouveaux jeux de données à valeur ajoutée (Bailleul et. al, 2021[101]).

Cette démarche s'insère dans une trajectoire plus large de transition numérique de la collectivité métropolitaine, qui vise à améliorer les démarches de conception et de gestion du territoire, tout en suscitant une forme de soutien à l'innovation et visant des retombées citoyennes (médiation, information, co-production). Ces partenariats public-privé tendent à confirmer, dans la pratique, le mouvement de transition numérique de grands groupes privés, en l'occurrence Dassault-Systèmes, qui met à usage des collectivités – dans le cadre de montages spécifiques – ses compétences en matière de modélisation et de visualisation pour investir un nouveau marché.

Dans la mise en place des politiques smart city, nombreux sont les auteurs à montrer une certaine défiance par rapport au rôle des acteurs économiques dans la production et la gouvernance de la donnée urbaine. Qu'il s'agisse des grandes industries technologiques (IBM, Cisco, Huawei) ou des plateformes numériques mondialisées (Uber, Waze, Airbnb), leurs relations avec les gouvernements urbains sont souvent analysées comme des menaces pour le pouvoir local. A. Courmont (2018) défend un point de vue plus nuancé en montrant que loin de subir, les gouvernements urbains ont encore une capacité de décision (attribution de marchés publics) ou

[101] Rapport de recherche « SMARTRENNES. Acteurs et conduite du projet de smart city sur le territoire de Rennes Métropole » pour le programme de recherche « La gouvernance urbaine de/par l'innovation » (PUCA), dirigé par H. Bailleul (avec la participation de M-A. Le Breton, B. Mericskay, S. Loret, M. Girardeau, J-B. Le Corf, B. Chaudet, F. Ferchaud et M. Dumont), juillet 2021.

de régulation (suspension des services) de ces acteurs du numérique. Cette idée est également mise en avant par B. Marzloff (2016) pour qui l'un des principaux enjeux pour les gestionnaires des territoires n'est pas fondamentalement de trouver des substituts publics aux plateformes privées de service mais davantage de penser et de mettre en place de nouveaux écosystèmes mixtes (public-privé) sous maîtrise d'usage publique. Dans le cas rennais, l'arrivée des plateformes privées a conduit à développer une réaction d'ordre stratégique, dirigée vers la souveraineté publique des données territoriales (Service Public Métropolitain de la Donnée, Rennes Urban Data Interface). Le renforcement de ce mode de gouvernance des projets interroge finalement la légitimité et la capacité des acteurs publics à planifier la ville intelligente.

5.3.3. La transversalité des projets comme vecteur de mise en place d'une ville intelligente

Pour N. Douay (2018), « *l'irruption des acteurs privés de l'économie numérique ne correspond pas à un renforcement de cette logique de privatisation où le privé vient remplacer le public, mais plutôt à une extension du secteur privé qui vient diminuer ou fragiliser la place du public* » (:82). M. Huré (2012) note que l'irruption de ces acteurs privés amène à s'interroger sur la notion même de service public, dans un contexte de transformation du rôle des pouvoirs publics. L'enjeu pour les collectivités est alors de conserver une capacité de pilotage des objectifs inscrits dans leurs projets de territoire.

Cet enjeu est particulièrement rendu visible sur le territoire rennais par la structuration d'un Service Public Métropolitain de la Donnée (SPMD). Dans le cadre de l'enquête conduite pour le programme SMARTRENNES, il est rapidement apparu – au cours des premières rencontres avec les acteurs locaux – que le projet de SPMD était considéré comme symbolique dans la problématisation d'une ville intelligente à Rennes. Ce projet a d'abord consisté en une entreprise de définition d'une politique de la donnée, nécessitant de repenser complètement sa gouvernance (interne et externe).

Que ce soit par ce projet ou, plus largement, pour la gestion du territoire, la métropole rennaise est reconnue pour être un territoire facilitateur du point de vue de la mise en œuvre de démarches participatives. La rhétorique de la participation et les expérimentations sont en effet ancrées dans une trajectoire relativement ancienne.

Nous identifions toutefois un champ en tension entre, d'une part, une culture participative classique de transformation de la relation administration-administré ; et, d'autre part, un champ de participation à la smart city (médiatisé sous la forme d'une stratégie de projet de territoire). Cette tension se matérialise par d'éventuelles voies divergentes ou conflictuelles, aussi bien incarnées administrativement (trajectoires des services et directions), qu'idéologiquement (valeurs associées au numérique et à la participation), professionnellement (routines, formations), ou encore au prisme des techniques développées et employées par les acteurs (design des dispositifs numériques de participation). Elle peut être renforcée par un relatif éloignement – voire cloisonnement – entre les différentes directions de la collectivité qui ont en charge, d'un côté, des missions démocratie et participation (*ville des intelligences*) et de l'autre des missions d'innovation (*ville intelligente*).

Depuis le 1er octobre 2015, l'organigramme de la collectivité est divisé en quatre pôles :

1. Ressources,
2. Solidarité, Citoyenneté, Culture,
3. Stratégie, Développement, Aménagement,
4. Ingénierie et Services Urbains.

Cette structuration voit l'émergence d'un nouveau service spécifique : la Direction Déléguée « Innovation et Smart City », au sein de la Direction Économie, Emploi et Innovation (elle-même située dans le pôle « Stratégie, Développement, Aménagement » qui n'existait pas sous cette forme jusqu'alors[102]). Dans le même temps, une mission Démocratie Locale est instituée, sous la direction du pôle « Solidarité, Citoyenneté, Culture ». Cette relative division des tâches et des projets qui font la ville intelligente à Rennes opère aussi dans d'autres métropoles (comme à Paris – cf. Zaza, 2019 ; ou Lyon – cf. Dymytrova et al., 2017). La conduite du projet de ville intelligente comme action transversale (Chaudet et al., 2021) nécessite en fait des efforts particuliers de la part des collectivités.

En parallèle, la mise en place d'une trajectoire de ville intelligente tend à reconfigurer les projets dans leur essence. Il est moins question d'infrastructures et de bâtiments que de façon de faire les projets. Le fait de chercher à faire ensemble peut ainsi être considéré comme un résultat de projet en soi (Salvodi et Verdelli, 2018). À Rennes, pas de boulevard connecté ni de centre de contrôle donc, mais bien une transformation des modes de faire le projet qui s'enracine depuis ces dernières années et tend à se renouveler dans le cadre d'une tentative de formalisation d'objectifs pour une ville intelligente (Le Breton, Girardeau et Bailleul, 2021 ; Le Breton et al., 2022).

[102] Auparavant, il existait en revanche un service « Aménagement et Usages du Numérique » au sein d'une Direction de la Stratégie et du Rayonnement Métropolitain, elle-même positionnée au sein de la Direction Générale de la Prospective et du Développement Durable. Ce dernier a lui aussi été modifié, désormais service Numérique, au sein de cette nouvelle délégation jusqu'en novembre 2018.

Synthèse du chapitre 5

L'objectif de ce chapitre était d'analyser les modalités et les effets de la traduction locale d'un concept mondial : celui de la ville intelligente.

L'analyse de la littérature nous a d'abord permis de souligner **la pluralité des visions, des expérimentations et des traductions de la ville intelligente** [5.1.]. Ses multiples acceptions peuvent être regroupées au sein d'idéaux-types [5.1.1.], et se déclinent au travers d'expérimentations dans des champs de production urbaine variés [5.1.2.]. L'analyse de la traduction de la ville intelligente, de sa programmation européenne à sa traduction nationale, souligne les effets de contexte locaux dans sa problématisation institutionnelle [5.1.3.].

Dans le cas rennais, **la formalisation d'une politique de ville intelligente s'intègre dans une trajectoire ancienne** [5.2.] de constitution d'un écosystème numérique et innovant depuis la mise en place du technopôle Atalante-Beaulieu. La promotion d'un volontarisme technologique ne se limite pas seulement aux discours, mais est aussi placé comme moteur du développement économique territorial depuis le milieu des années 1980 [5.2.1.]. La notion même d'intelligence est d'ailleurs employée, depuis les années 1990, pour qualifier le projet territorial mis en œuvre à l'échelle de l'agglomération [5.2.2.]. Cet attribut permet de décrire le couplage entre une dimension relationnelle et technologique, notamment incarné par le mouvement fab city [5.2.3.], et se manifeste par une **double trajectoire de ville intelligente et de ville des intelligences** [5.3.]. La première est particulièrement lisible au travers de l'affichage d'un triple effort d'investissement dans les champs du numérique, de la recherche et de l'énergie [5.3.1.], tandis que la seconde tend à décrire les stratégies de gouvernance du territoire [5.3.2.]. La volonté de transversalité des projets, comme vecteur de mise en place d'une ville intelligente, se heurte toutefois – autant qu'elle révèle – un champ en tension entre d'une part la transformation de la relation administration-administrés, et d'autre part la participation à la fabrique de la ville intelligente [5.3.3.].

Chapitre 6.

La participation citoyenne, entre rapport à la ville et rapport à la cité

L'objectif de ce chapitre est d'interroger la culture participative rennaise, entre rapport à la ville et rapport à la cité, en nous appuyant sur les résultats d'une enquête conduite auprès d'acteurs de la fabrique urbaine de la ville. Après avoir présenté les **modalités de l'enquête [6.1.]**, nous en proposerons une analyse en quatre temps.

Nous tâcherons d'abord de formaliser un **lexique territorialisé de la culture participative [6.2.]** à partir de l'exploration des registres d'action **[6.2.1.]** et des publics engagés dans la fabrique de la ville **[6.2.2.]** en portant une vigilance particulière aux absents de ces dispositifs **[6.2.3.]**.

Cette démarche nous incite à explorer plus spécifiquement les **modalités de participation des jeunes à Rennes [6.3.]**. En nous appuyant sur les travaux de P. Loncle (2008, 2010), nous proposons une mise en récit synthétique de la prise en charge de la jeunesse rennaise des années 1960 à aujourd'hui. L'analyse des interventions de la collectivité en faveur d'une mobilisation et d'une participation des jeunes nous encourage par ailleurs à interroger l'expérimentation comme norme de l'action publique participative en leur direction **[6.3.1.]**. Nous proposons également d'explorer ce que signifie qu'expérimenter *pour*, *avec* et *par* la jeunesse **[6.3.2.]**.

Nous analyserons ensuite **les enjeux et effets de l'institutionnalisation d'une culture participative au sein de la structure publique de la collectivité [6.4.]** tels qu'identifiés par les enquêtés. L'injonction à la participation, la mise en technologie des dispositifs participatifs (Douay, 2016) et la multiplication d'actions temporaires et/ou transitoires dans l'espace public (Pradel, 2010) alimentent un milieu composite en constante évolution (Biau et Tapie, 2009). Comment l'action publique prend-elle en compte ces transformations dans la structuration d'une culture participative ? Nous verrons comment la formation **[6.4.1.]** et l'acculturation à de nouvelles routines professionnelles **[6.4.2.]** sont deux impératifs qui produisent autant qu'ils répondent à de nouveaux supports et outils de participation conçus *par* et *pour* l'administration **[6.4.3.]**.

Enfin, nous étudierons plus particulièrement **les instruments de la participation mis en place et animés par la collectivité dans le cadre de la fabrique de la ville [6.5.]**. Nous tenterons pour cela d'ouvrir la boîte noire du projet en interrogeant les systèmes d'action et de valeurs qui guident l'action participative dans les opérations urbaines **[6.5.1.]** et justifient le recours à des formats classiques **[6.5.2.]** ou innovants **[6.5.3.]** de participation des habitants.

6.1. Culture participative locale et médiation numérique : une enquête *sur* et *à* Rennes

Entre octobre 2019 et janvier 2020, nous avons conduit une enquête par entretiens semi-directifs après d'acteurs intervenant dans la co-conception du projet urbain et de l'animation de

LE BRETON, Marie-Anaïs. Expérimentations numériques pour un urbanisme participatif : une approche par la médiation et la co-production de la ville avec les jeunes - 2022

la démocratie participative à Rennes. Ces entretiens visaient à éclaircir les interactions entre les champs de la participation, de ses publics et du numérique, afin de mettre au jour les liens et éventuelles tensions entre ces derniers.

Nous avons obtenu dix-sept réponses favorables à nos demandes[103]. Afin de préserver l'anonymat des individus que nous avons rencontrés, nous les avons regroupés par structure (cf. tab.11[104]).

Tableau 11 - Corpus des entretiens de l'enquête sur la médiation urbaine et numérique à Rennes

Structure d'emploi des enquêtés	Effectif interrogé	Codage des entretiens
Publique métropolitaine *Services mutualisés ville et métropole*	4	Enquêté.e A., responsable, service public métropolitain Enquêté.e B., élu.e, service public métropolitain Enquêté.e C., chargé.e de mission, service public métropolitain Enquêté.e D., chargé.e de mission, service public métropolitain
Publique municipale *Services de la ville (par exemple aménagement, démocratie locale)*	4	Enquêté.e E., chargé.e d'opération, service public communal Enquêté.e F., responsable, service public communal Enquêté.e G., chargé.ee de mission, service public communal Enquêté.e H., responsable, service public communal
Publique de proximité *Direction de quartier*	5	Enquêté.e I., directeur.trice de quartier Enquêté.e J., directeur.trice de quartier Enquêté.e K., directeur.trice de quartier Enquêté.e L., directeur.trice de quartier Enquêté.e M., directeur.trice de quartier
Associative	2	Enquêté.e N., manager.euse, association Enquêté.e O., animateur.trice culturel, association
Privée	2	Enquêté.e P., urbaniste, bureau d'étude Enquêté.e Q., responsable, bureau d'étude

En amont des rencontres, nous avions élaboré une série de questions-guides thématiques relativement ouvertes, dont l'ordre et la forme de présentation était librement amenés en entretien.

Encadré – Guide d'entretien

Consigne introductive : « *pouvez-vous me décrire le poste que vous occupez ?* » (Présentation de la structure, ancienneté, missions exercées, formation et postes précédents).

- ➔ Cette série permet d'ajuster les questions à suivre, en particulier sur la possibilité de revenir sur des temps longs, historiques, et ainsi alimenter la chronologie des projets.
- ➔ Permet également, par la suite, de mettre en perspective les discours en fonction du profil du répondant.

Participation et numérique : définition d'un ou plusieurs modes de participation des habitants, profils, rôle des outils numériques dans la concertation et la participation au projet urbain, atouts/faiblesses du numérique.

- ➔ L'objectif de cette série est d'alimenter la réflexion sur les profils des habitants qui participent – ou non – à la fabrique de la ville / à un projet urbain.
- ➔ Il est aussi d'aborder la question du rôle perçu des outils numériques : ce qu'ils apportent à la participation des habitants, comment ils sont saisis par ces derniers…

Les dispositifs de participation : expérimentations et/ou dispositifs mis en place ainsi que leur évolution.

[103] Chaque entretien était introduit par une courte présentation des enjeux et attendus de l'enquête de terrain, de l'enregistrement des échanges et de leur possible réutilisation dans un contexte scientifique. Parmi les personnes rencontrées, certaines ont été identifiées au cours du programme de recherche SMARTRENNES (2018-2020) comme acteurs de la médiation numérique et/ou de la participation à Rennes. Les prises de contact ont été établies soit par téléphone (informations disponibles en ligne et dans les revues de presse locales), soit par mail.

[104] Par la suite, l'auteur de chaque extrait d'entretien mobilisé sera mentionné par son code correspondant. L'écrite inclusive est ici utilisée pour renforcer l'anonymat des enquêtés.

➔ L'objectif de cette série est de retracer les temporalités de l'apparition des outils numériques dans la participation à la fabrique de la ville, mais aussi établir une cartographie des acteurs (services de la collectivité, associations, entreprises) impliqués.

Il s'agit donc, en même temps, de permettre l'identification d'acteurs à interroger par la suite (partenariats dans la création d'applications, utilisateurs des services).

Nous avons procédé à une analyse thématique du contenu des entretiens, afin de mettre en évidence les aspects récurrents évoqués par les acteurs enquêtés. Pour cela, nous avons retranscrit les entretiens de façon à reprendre l'intégralité des informations verbales. Le découpage du corpus a été guidé par une analyse flottante pour construire un modèle *a posteriori*. Chaque entretien a fait l'objet d'une lecture suivie, dont le découpage a permis d'élaborer et d'enrichir progressivement une grille d'analyse de contenu (cf. fig.10).

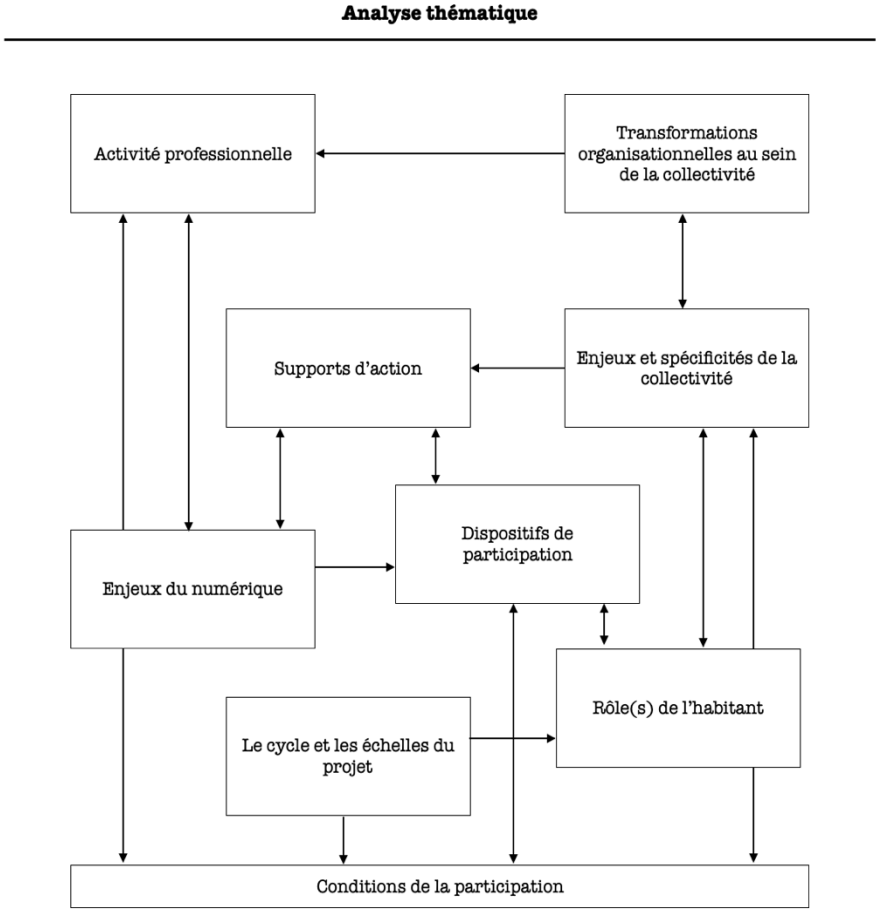


Figure 10 - Grille d'analyse thématique du contenu des entretiens

La grille d'analyse des entretiens est structurée en quatre axes. Le premier axe d'analyse consiste en une **approche par public [6.2. et 6.3.]**. Si les politiques publiques participatives ont notamment été saisies en s'intéressant à l'activité des spécialistes de la démocratie (Mazeaud et Nonjon, 2018) ou des professionnels de la participation publique (Bherer et al., 2017), nous proposons ici d'analyser les représentations des enquêtés sur les participants issus de la société civile. Le second axe de notre analyse consiste en une **approche par instance [6.4]**. Il s'agit d'entrer dans les « coulisses » (Chilvers, 2013, 2017) de l'animation et la mise en œuvre d'une culture participative au sein de l'administration publique. Notre troisième axe d'analyse consiste en une **approche par projet [6.5.]**, ce dernier étant à la fois la figure imposée de l'action publique urbaine (Pinson, 2005) et le lieu privilégié d'une fabrique symbolique de la ville (Bailleul, 2016). Nous poursuivons ici les travaux d'analyse des transformations techniques et méthodologiques de la participation (Graillot et Waaub, 2006 ; Basile et Terrin, 2009 ; Cardon, 2010 ; Noucher et al.,

2012 ; Bailleul et Gagnebien, 2014 ; Bailleul, 2015 ; Douay et al., 2015 ; L'Her et al., 2017 ; Ferchaud, 2018), en les contextualisant dans le cas rennais.

6.2. Les mots de la participation : lexique territorialisé d'un registre performatif

Cette section s'attache à proposer un lexique territorialisé de la culture participative à partir de l'analyse des registres d'action et des figures de l'habitant présentées en entretien, en portant une vigilance particulière aux absents de ces dispositifs participatifs. La question de la participation des minorités ou des publics invisibles (du point de vue des institutions) ainsi posée nous encouragera à explorer plus spécifiquement les modalités de participation des jeunes dans une prochaine section **[6.3.]**.

6.2.1. *Participer* et *faire participer* : exploration des registres d'action de la participation

Afin d'explorer le périmètre de la participation au projet urbain, nous avons mené une analyse lexicale sur l'ensemble du corpus des entretiens (depuis le logiciel *Iramuteq*) nous permettant d'extraire les registres d'action de la participation. Ces registres sont composés de verbes décrivant toute action intentionnelle[105], et apparaissant au moins à dix reprises sur l'ensemble du corpus des entretiens.

Les limites évidentes à cette démarche nous forcent à rappeler que notre objectif est ici d'interroger les vocables de la participation. Ce traitement nous permet de rendre compte – même de manière exploratoire – du contenu des entretiens, et plus particulièrement des systèmes de valeurs dans lesquels s'inscrit la culture participative locale.

Les données ainsi extraites des entretiens composent un échantillon de 158 termes différents (cf. annexe 2). Nous avons entrepris de classer[106] ces termes selon des ensembles lexicaux que nous avons construits *a posteriori* (cf. tab.12).

Tableau 12 - Ensembles lexicaux et attributs verbaux de la participation (source : entretiens)

Ensemble	Attributs verbaux
Actions	Faire ; aller ; mettre ; venir ; marcher ; prendre ; arriver ; revenir ; lancer ; monter ; amener ; retrouver ; montrer ; rentrer ; remonter ; continuer ; changer ; servir ; rentrer ; ouvrir ; devenir ; passer ; rendre ; suivre ; fonctionner
… « Inactions »	Rester ; poser ; attendre ;
Langage et communication	Dire ; parler ; présenter ; répondre ; entendre ; discuter ; écouter ; communiquer ; comprendre ; demander ; rencontrer ; intervenir ;
Perceptions et croyances	Sentir ; toucher ; regarder ; croire ; exister ; vivre ; aimer ; penser ; vouloir ;

[105] Par exemple, le verbe « pleuvoir » n'est pas compris dans l'échantillon car il ne renvoie pas à une action humaine intentionnelle.
[106] Certains termes figurent dans plusieurs ensembles, dans la mesure où ils ont été employés en des contextes pour lesquels leur signification variait.

Management	Gérer ; organiser ; mener ; accompagner ; intégrer ; adapter ; charger ; pouvoir ; permettre ; donner ; intéresser ; participer ; devoir ; falloir ; élire ; concerter ;
Conception et création	Créer ; construire ; produire ; dessiner ; fabriquer ; proposer ; imaginer ; essayer ; faire ; utiliser ; chercher ; trouver ; développer ; travailler ; commencer ;
Savoirs et capacitation	Expliquer ; apprendre ; former ; comprendre ; savoir ; réfléchir ; connaitre ; apporter ; partager ; réussir ; servir ;

Cette classification étant conduite à partir d'un échantillon produit par algorithme, nous avons entrepris de rechercher et d'extraire, dans chacun des entretiens, ces différents ensembles lexicaux afin de pouvoir en expliciter le contexte. Cette démarche nous permet de mettre en évidence quatre grands principes qui ressortent des entretiens :

1. La dimension managériale de la participation :

Au-delà de ses aspects politiques, la participation des habitants au projet urbain est pensée et mise en œuvre, d'un point de vue opérationnel, comme une activité de management. L'enjeu est d'optimiser – par le recours à des méthodes participatives – la collaboration et l'implication de la société civile en contexte de projet.

Deux extraits du corpus sont particulièrement représentatifs de cette vision :

> *« La question de la participation c'est comment est-ce qu'à partir d'une parole habitante on amène à construire un projet. Et du coup, plus ça se fait en direct, dans une relation directe avec les habitants, et mieux c'est. Donc plus on a d'outils qui permettent de façon spontanée, quasi directe, de montrer concrètement ce qu'implique la parole des habitants et les propositions des habitants, et plus c'est facile de dire « ok, ça vous va, ça me va, et ben on y va on fait ça et on avance ». » (Enquêté.e B., élu.e, service public métropolitain)*

> *« La concertation je pense que c'est : pourquoi on veut concerter, c'est quoi les finalités, et on regarde ces finalités et ce qu'on cherche à produire avec les gens qu'on fait venir autour de la table et après quel est le meilleur outil qu'on peut mettre à disposition pour atteindre l'objectif qu'on s'est donné. Donc ça c'est la base, on doit définir un couple objectifs-procédure. » (Enquêté.e Q., responsable, bureau d'étude)*

L'analyse comparative et compréhensive de ces deux extraits souligne que du côté institutionnel (collectivité), le management participatif a pour enjeu de réduire la distance entre administration et administrés ; et du côté entrepreneurial (bureau d'étude), la participation habitante est un volet d'action, une étape du projet. Ce sont moins des citoyens que « *des gens qu'on fait venir autour de la table* » (enquêté.e Q., responsable, bureau d'étude) qui sont visés par ce processus.

2. La dimension encapacitante recherchée et/ou effective des démarches participatives :

La participation comme levier d'émancipation et d'encapacitation des habitants est un discours que nous avons particulièrement retrouvé du côté des professionnels intervenant dans un secteur associatif. Ces derniers nous ont présenté des dispositifs participatifs privilégiant le *faire* au *dire* dans une logique inclusive :

> *« Je pense que nous, par le faire, on arrive très clairement à travailler avec des gens qui sont un peu en difficulté, qui ont des problèmes de confiance en eux, vraiment dans le pouvoir par le faire. Moi j'y crois très clairement, je vois ça tout le temps, le fait d'avoir un projet, de construire des choses, ça apporte énormément aux individus, et pédagogiquement on trouve ça vraiment important. » (Enquêté.e N., manager.euse, association)*

En avril 2013, l'AUDIAR[107] publie un rapport d'étude intitulé « *La participation citoyenne. Entre engagement et déception : réflexion sur les motivations des habitants* »[108]. Sur la base de trente-cinq entretiens qualitatifs conduits entre février et mai 2012, cette enquête vise à « *mieux comprendre les logiques des habitants, leurs motivations à s'engager ou leur raisons de se retirer* » (:2). Les résultats indiquent qu'il n'y a pas *a priori* plus de participant que de non-participant, mais qu'on le devient progressivement, en s'engageant pour défendre ses intérêts personnels, autrui, et/ou des valeurs. La participation y est décrite comme un phénomène vertueux, pour lequel deux catégories d'habitants semblent être absents : « *ceux qui ne disposent pas des « supports » suffisants pour parvenir à l'autonomie* » (:2) et « *ceux dont l'individualité est construite à partir d'une pluralité d'appartenances* » (:2). L'enjeu est alors d'inclure ces publics en développant des dispositifs accessibles. Il s'agirait en fait de « *rendre capables d'accéder à l'autonomie ceux qui en sont empêchés et, inversement, de savoir capter l'attention des « hyper reliés », c'est-à-dire de les relier (aussi) au niveau local* » (:2) et de « *permettre aux acteurs qui s'y engagent de développer leur identité personnelle, de pouvoir en tirer une relation positive aux autres et d'y trouver une reconnaissance sociale* » (:2).

3. La conception comme activité professionnelle est bousculée par les savoirs habitants :

Ce que les professionnels que nous avons rencontrés nous indiquent fréquemment, c'est que la participation des habitants sur les phases de diagnostic et de co-conception d'un projet urbain permet d'approcher et de mieux prendre en compte les dimensions sensibles de la ville :

> *« Quand vous êtes sur un dispositif de concertation où les gens rappellent des choses totalement évidentes sur le plaisir de flâner en ville, le plaisir de pouvoir s'arrêter, la question des ambiances sonores, la question des saisonnalités des végétaux, la question de tout un tas de choses de ce type-là, ils réintègrent dans la question urbaine la dimension sensible qui est parfois oubliée quand on a des approches trop techno. » (Enquêté.e Q., responsable, bureau d'étude)*

Ces savoirs expérientiels sont complémentaires aux compétences des aménageurs…

> *« Je ne dis pas que les agents techniques de la collectivité n'ont aucune compétence, mais ça permet d'avoir un regard un peu différent. » (Enquêté.e I., directeur.trice de quartier)*

… et tendent, dans certains cas, à remettre en question les postures professionnelles et renégocier les jeux d'acteurs en contexte de production urbaine :

> *« C'est pas toujours simple de faire adhérer les uns et les autres à cette concertation parce que y'a peut-être… on se fait un peu prendre notre travail, notre réflexion, on a un peu l'impression parfois de perdre un peu en compétence. » (Enquêté.e E., chargé.e d'opération, service public communal)*

Si ces constats ne sont pas nouveaux **[chap.1.]**, ils mériteraient toutefois d'être réinvestis par une approche par public **[part.IV]**.

4. L'importance du relationnel dans les démarches participatives.

Ces quatre axes sont par la suite discutés et mis en perspective avec l'analyse approfondie des entretiens.

---

[107] Ce rapport fait suite à une première étude : *« Désirs d'habitants ? Désirs d'élus ? » Analyse des initiatives et des dispositifs existants en matière de participation des habitants à Rennes Métropole* ; Rennes, AUDIAR, 2011, 44 p.

[108] Ce rapport est disponible en ligne [URL : https://www.audiar.org/sites/default/files/documents/etudes/participation-habitants_2013_web.pdf - page web consultée en août 2021]

6.2.2. Qui sont les rennais et rennaises qui participent ? – Figures plurielles de « l'habitant »

Nous proposons une analyse textuelle de notre corpus, afin de mettre en lumière les figures de la participation et les systèmes de valeurs qui leurs sont associés dans le cadre de l'urbanisme participatif.

En effet, une première lecture de notre corpus met au jour une opposition symbolique entre d'une part les citoyens, et d'autre part les riverains. Dans nos entretiens, lorsque la société civile est mentionnée dans le cadre de sa participation à la fabrique de la ville (indépendamment ou non de la commande publique), elle l'est sous le terme de citoyens ; tandis qu'à l'évocation de dispositifs de concertation, ce sont les termes *administrés* ou *riverains* qui sont les plus employés.

Nous avons d'abord recherché les occurrences de chacun des termes employés pour désigner l'habitant dans l'ensemble des entretiens : le citoyen et le riverain (Blatrix, 2002 ; Le Floch, 2011), l'administré (Denolle et Duval, 2016 ; Drozdz, 2016), et l'usager (Pinson, 2000). Nous avons ensuite agrégé ces informations en fonction de la structure de chaque enquêté[109] (cf. fig.11).

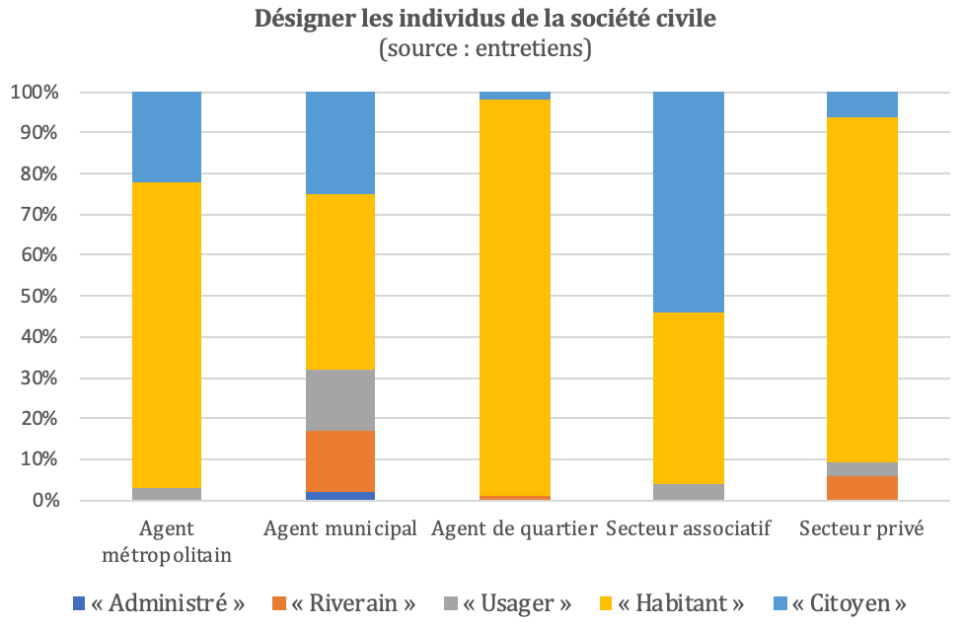


Figure 11 - Part des différents termes employés pour désigner les habitants en fonction du profil ou de la structure d'emploi des enquêtés

Nous remarquons que les personnes enquêtées travaillant dans une collectivité ou dans une structure privée sont celles qui ont, proportionnellement le plus cité la figure des riverains au cours des entretiens. Nous faisons l'hypothèse que cela pourrait refléter une vision de l'habitant au sens littéral de *celui qui habite*.

> *« Un projet d'aménagement de l'espace public, c'est quand même un projet à relativement court terme, y'a des riverains tout à fait identifiés. » (Enquêté.e G., chargé.ee de mission, service public communal)*

L'enjeu, pour les collectivités, est de parvenir à les informer et à les impliquer dans une dimension de gestion urbaine.

[109] Notons qu'une vigilance doit être portée à la lecture de ce graphique dans la mesure où l'échantillon, inégalement réparti, ne nous suffit pas à dégager des enseignements. Il s'agit là d'une exploration qui vise à apporter des éléments de compréhension sur les visions des personnes enquêtées.

> *« C'est là-dessus qu'on se pose la question, comment on fait pour améliorer l'acceptabilité de ces projets, déjà dans la communication, mais aussi dans l'échange, dans la prise en compte des incidences sur les riverains et cetera. » (Enquêté.e G., chargé.ee de mission, service public communal)*

Il y aurait un rapport entre les termes employés pour désigner la société civile et l'échelle de l'opération urbaine.

S'agissant plus spécifiquement des deux entretiens conduits avec des individus travaillant dans une structure privée, il est apparu que la figure de l'habitant était associée dans les discours à une forme d'expertise d'usage, et celle du citoyen à des dispositifs de consultation sur la prospective de la ville. Le terme de riverain, enfin, est une expression qui permet de désigner les individus comme usagers de l'espace.

Cette figure de l'usager, du point de vue des enquêtés travaillant dans une collectivité territoriale, renvoie à l'individu utilisateur d'un service, en l'occurrence public.

> *« Mon objectif permanent c'est le service public, c'est offrir de nouveaux services aux usagers, moi mon rôle sera toujours là. » (Enquêté.e D., chargé.e de mission, service public métropolitain)*

Le citoyen serait quant à lui un acteur reconnu et engagé :

> *« La démarche d'engagement citoyen, positive, apprendre à apprendre, à faire faire, apprendre à faire faire avec, ensemble, c'est ce qui crée communauté. » (Enquêté.e A., responsable, service public métropolitain)*

Ce n'est pas tant la possibilité de voter qui fait d'un individu un *citoyen*, mais plutôt son engagement dans la politique et la fabrique de la ville, par des actions concrètes telles que le dépôt d'un projet au budget participatif ou la participation à un évènement de concertation proposé par la ville. En ce sens, le terme citoyen renverrait plutôt à un individu dans l'action, engagé, et qui mobilise et/ou développe des compétences dans le cadre de l'urbanisme participatif ; tandis que l'habitant renverrait à un individu relativement éloigné, plutôt passif et dont on vient ponctuellement sonder l'opinion (la parole habitante).

Afin de vérifier la validité de ces hypothèses, nous avons analysé les expressions les plus fréquemment associées aux termes d'habitant, de riverain, d'usager et de citoyen.

Le plus souvent, c'est la catégorie « habitant »[110] qui est utilisée pour désigner les individus visés par les dispositifs participatifs. En effet, ce terme est utilisé à près de quarante reprises (« *les habitants* »), contre treize fois pour les citoyens (« *le/les/au(x) citoyen(s)* »), tandis que les termes riverains et usagers sont utilisés à la marge[111].

---

[110] Les expressions qui n'ont été utilisées qu'une seule fois par les enquêtés ne sont pas prises en compte dans notre analyse. Par soucis de précision, les voici ci-contre : aux <habitants>, certains types <d'habitants>, d'autres <habitants>, des besoins <d'habitants>, des choses remontées par les <habitants>, les <habitants> experts, des <habitants> volontaires, des questions <d'habitants>, des réactions <d'habitants>, des solutions qui conviennent aux <habitants>, instrumentaliser les< habitants>, intéresser les <habitants>, l'acculturation <des habitants>, l'expression collective <des habitants>, l'intérêt général <des habitants>, la mixité <des habitants>, le cas <des habitants>, les déplacements <des habitants>, les propositions <des habitants>, les souhaits <des habitants>, partager un document avec <un habitant>, permettre <aux habitants> de, plaire <aux habitants>, pour <les habitants>, relation directe avec <les habitants>, s'adapter <aux habitants>, ses <habitants>, un espace d'échanges et d'information pour <les habitants>, un questionnement de la part <des habitants>.

[111] Ces deux figures ont été les moins mobilisées au cours des entretiens, et ne figurent pas dans l'analyse en raison d'un échantillon insuffisant. La figure du riverain est soit employée pour désigner directement cette catégorie (« *des riverains* », à trois reprises), soit associée à l'expression « *informer* » (à trois reprises également). Le reste du temps, nous avons pu identifier l'usage des termes suivants : les <riverains> (1), des incidences sur <les riverains> (1), l'usager, <le riverain> (1), concerter avec <des riverains> (1), des <riverains> volontaires (1), sensibilité <riveraine> (1), une demande <riveraine> (1), construire avec <les riverains> (1). Il en va de même pour l'usager : <l'usager>, le

L'extraction des expressions associées au terme habitant met en évidence la grande variété des situations dans lesquelles il est convoqué (cf. fig.12). Les termes les plus fréquemment associés à « habitant » s'inscrivent davantage dans un cadre dialogique : c'est la figure de celui « *que l'on va voir* », à qui l'on s'adresse (« *dire aux habitants* », « *parler aux habitants* ») et dont on recueille la parole (« *être à l'écoute des habitants* », « *la parole habitante* »).

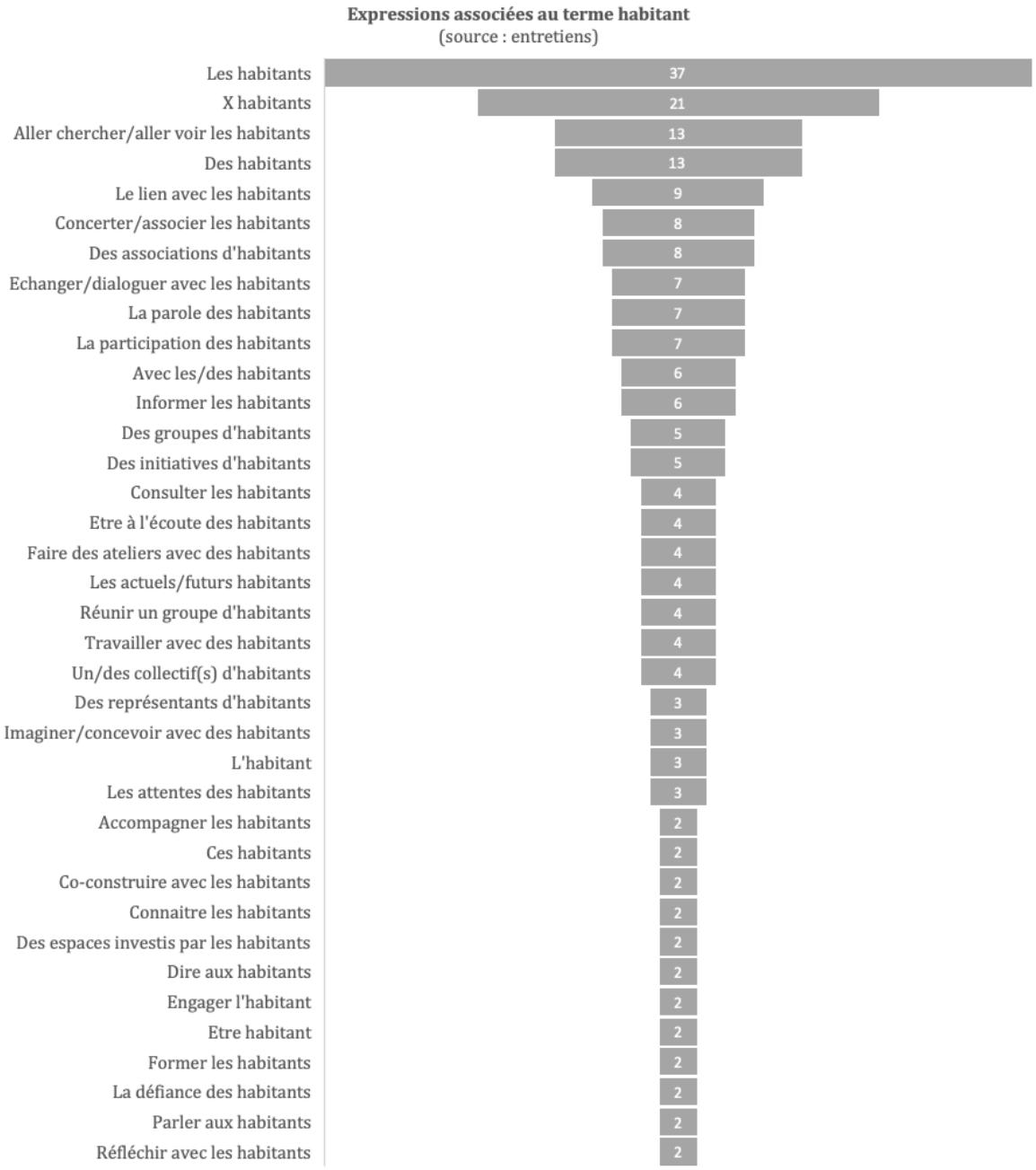


Figure 12 – Expressions associées au terme habitant dans notre corpus d'entretiens

riverain (1), associer/intégrer l'<usager> (2), l'<usager> (1), écouter l'<usager> (1), toucher tous les <usagers> (1), parler le même langage que les< usagers> (1).

L'analyse de ces expressions au prisme des ensembles lexicaux[112] que nous avons précédemment conçus et présentés [6.2.1.] révèle par ailleurs que la catégorie « habitant » est employée, le plus souvent, dans une dimension managériale et communicationnelle (cf. tab.13).

Tableau 13 – Classement des attributs verbaux de la participation des habitants (source : données de l'enquête)

Ensembles lexicaux	**Attributs** (occurrences)	**Fréquence**
Actions	Aller chercher/aller voir les habitants (13)	11.6% (13)
Langage et communication	Échanger/dialoguer avec les habitants (7) ; la parole des habitants (7) ; informer les habitants (6) ; consulter les habitants (4) ; être à l'écoute des habitants (4) ; dire aux habitants (2) ; parler aux habitants (2)	28.6% (32)
Perceptions et croyances	La défiance des habitants (2)	1.8% (2)
Management	Le lien avec les habitants (9) ; concerter/associer les habitants (8) ; avec les/des habitants (6) ; réunir un groupe d'habitants (4) ; accompagner les habitants (2) ; connaitre les habitants (2) ; engager l'habitant (2)	29.4% (33)
Conception et création	La participation des habitants (7) ; des initiatives d'habitants (5) ; faire des ateliers avec des habitants (4) ; travailler avec des habitants (4) ; imaginer/concevoir avec des habitants (3) ; co-construire avec les habitants ; réfléchir avec les habitants (2)	22.3% (25)
Savoirs et capacitation	Former les habitants (2)	1.8% (2)
Autres	Les attentes des habitants (3) ; des espaces investis par les habitants (2)	4.5% (5)

L'habitant est un interlocuteur de l'acteur public qu'il faut parvenir à impliquer, suivant un impératif participatif. C'est aussi une figure dont les savoirs et la légitimité peut être remise en question :

> *« Un expert il est capable de capitaliser une multitude d'expériences pour en tirer un enseignement, ce qu'un habitant n'est absolument pas capable de faire. » (Enquêté.e Q., responsable, bureau d'étude)*

> *« Moi on me dit « les habitants ont été concertés ils s'expriment comme ça » je me sens pas représenté par les habitants, je me sens représenté par les élus qui représentent… même si j'ai pas voté pour eux, ou si j'ai voté pour eux, mais en tout cas c'est les élus qui me représentent. » (Enquêté.e Q., responsable, bureau d'étude)*

S'agissant des citoyens[113], nous avons identifié onze contextes d'usage différents (cf. fig.13).

[112] Nous n'avons pas intégré à cette analyse les expressions servant à désigner les habitants, telles que « *les habitants* », « *des habitants* », ou « *l'habitant* », par exemple. La fréquence est donc calculée à partir d'un effectif de 25 expressions différentes, utilisées 112 fois au total.

[113] Les expressions qui n'ont été utilisées qu'une seule fois ne sont pas prises en compte dans notre analyse. Par soucis de précision, les voici ci-contre : des <citoyens> volontaires, un côté <citoyen>, à partir <du citoyen>, par <les citoyens>, une représentation <citoyenne>, la place <du citoyen>, la parole <du citoyen>, un jury <citoyen>, des <citoyens> exemplaires, auprès <des citoyens>, l'engagement <citoyen>, les capacités <des citoyens>, l'habitant-<citoyen>, une réflexion <citoyenne>, une dynamique <citoyenne>.

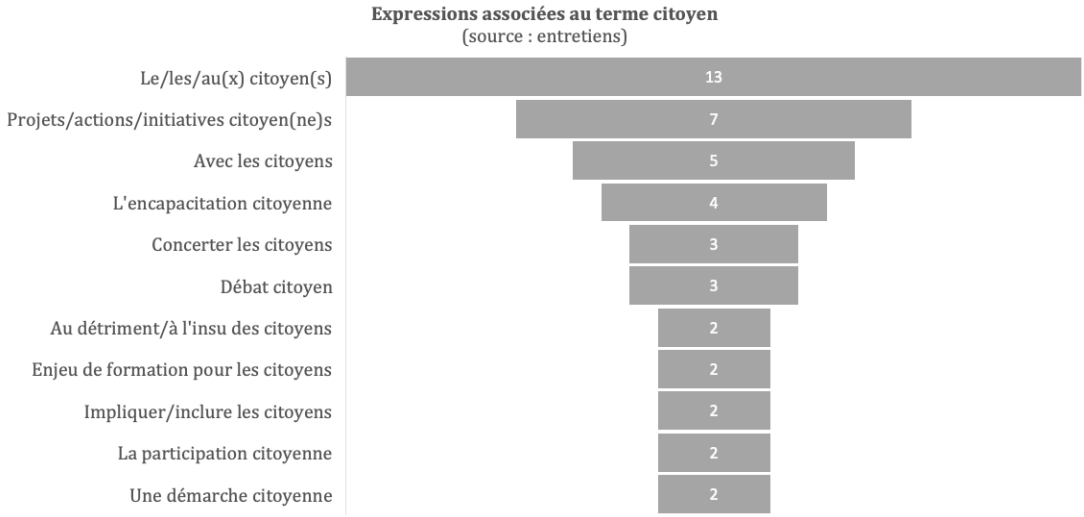


Figure 13 - Expressions associées au terme citoyen dans notre corpus d'entretiens

L'analyse de ces expressions au prisme de nos ensembles lexicaux[114] révèle par ailleurs que la catégorie « citoyen » est employée le plus souvent dans un contexte de co-production (« *initiatives* », « *démarches* ») et de collaboration avec l'acteur public (« *avec* », « *impliquer* », « *inclure* ») (cf. tab.14).

Tableau 14 - Classement des attributs verbaux de la participation des « citoyens » (source : données de l'enquête)

Ensembles lexicaux	**Attributs** (occurrences)	**Fréquence**
Actions…	/	0% (0)
… « Inactions »	Au détriment/à l'insu des citoyens (2)	6.2% (2)
Langage et communication	Débat citoyen (3)	9.4% (3)
Perceptions et croyances	/	0% (0)
Management	Avec les citoyens (5) ; concerter les citoyens (3) ; impliquer/inclure les citoyens (2)	31.2% (10)
Conception et création	Projets/actions/initiatives citoyen(ne)s (7) ; la participation citoyenne (2) ; une démarche citoyenne (2)	34.4% (11)
Savoirs et capacitation	L'encapacitation citoyenne (4) ; enjeu de formation pour les citoyens (2)	18.8% (6)

Le citoyen serait un individu qui, par son implication et ses initiatives, s'inscrit dans un processus aux externalités positives : il monte en compétences et se forme par sa participation au projet urbain.

> *« L'altérité c'est super important, et de développer, dans l'encapacitation citoyenne, de développer l'altérité des personnes. » (Enquêté.e A., responsable, service public métropolitain)*

> *« Nous on est vraiment à l'échelle individuelle, et à l'échelle aussi d'encapaciter les gens à faire des choses par eux-mêmes, à l'échelle collective de créer des projets qui ont du sens aussi pour le territoire, et qui ont un intérêt vraiment pour le territoire, et des projets locaux. » (Enquêté.e C., chargé.e de mission, service public métropolitain)*

[114] Nous n'avons pas intégré à cette analyse l'expression « le/les/au(x) citoyen(s) » servant à les désigner. La fréquence est donc calculée à partir d'un effectif de 10 expressions différentes, utilisées 32 fois au total.

Implicitement, c'est le modèle de la participation comme école de citoyenneté (Sintomer, 2008) ou de démocratie (Talpin, 2011) que nous retrouvons ici, et plus particulièrement de l'apprentissage par le faire, encouragé et permis par les lieux de fabrication numérique.

Notons que les ensembles lexicaux dans lesquels s'insèrent les termes habitant et citoyen dans les discours composant notre corpus ne sont pas également représentés d'un terme à l'autre (cf. fig.14).

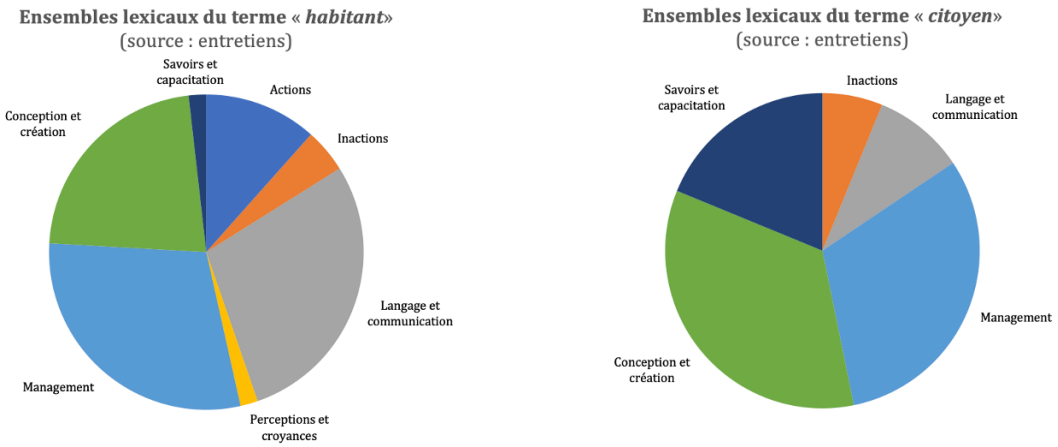


Figure 14 – Comparaison des ensembles lexicaux associés aux termes habitant et citoyen (source : données de l'enquête)

Ce sont deux figures différentes, dans les représentations des acteurs que nous avons interrogés :

> *« L'autre difficulté qu'on a aussi toujours c'est qu'il faut naviguer entre l'intérêt général des habitants un peu plus larges sur un secteur du quartier, et puis les gens qui sont au pied de l'espace public, enfin je dis espace public mais ça peut être autre chose, qu'on va requalifier, qui ont pas les mêmes attentes quoi. » (Enquêté.e J., directeur.trice de quartier)*

Certains instruments participatifs de l'action publique cristallisent cette ambivalence entre habitant et citoyen. Le budget participatif par exemple, comme dispositif de participation à la fabrique de la ville, met particulièrement en évidence l'opposition entre riverain (comme la « personne qui habite » - Luneau, 2013) et citoyen. J. Talpin (2006) observe ainsi que dans ce genre de dispositif, les habitants doivent dissimuler leur qualité de riverain en s'exprimant d'un point de vue général, en prouvant que leurs propositions ne relèvent pas que d'un intérêt particulier. Les savoirs du riverain seraient tout au plus des savoirs d'usage (Sintomer, 2008), tandis que ceux du citoyen seraient plus légitimes, reconnus comme valables (Hatzfeld, 2013). Ce présupposé fait de la figure du citoyen un idéal type privilégié dans les processus de co-production de l'action publique.

Nous pourrions toutefois considérer que le recours à un terme ou à l'autre ne traduit pas une volonté particulière de différenciation, chaque individu étant porteur d'une citoyenneté plurielle (Carrel, 2009). Nous pourrions alors regrouper ces expressions indifféremment du terme (habitant, citoyen, riverain ou usager) en fonction de leur proximité lexicale et de l'action dont elle rend compte. Par exemple, « *informer* » et « *dire à* » sont deux expressions verbales qui peuvent être regroupées en une même catégorie, en ce qu'elles décrivent une action de communication descendante de la collectivité vers un individu (qu'il ait été nommé habitant ou citoyen).

Ce travail nous permet de dégager une typologie en dix figures de l'habitant : l'acteur, l'interlocuteur, l'émetteur, le collaborateur, le récepteur, le figurant, l'associé, l'autochtone, le porte-parole et le contributeur (cf. encadré ci-contre). Chacune de ces catégories renvoie à un champ d'action et à un niveau d'intégration de l'habitant à la fabrique urbaine différent.

Encadré – Proposition d'une typologie des figures habitantes à partir du corpus d'entretiens

L'acteur désigne un individu qui s'investit (individuellement ou collectivement) dans la gestion et la fabrique de son territoire par une participation volontaire et active. Il est à l'origine d'initiatives qui s'inscrivent hors de la commande publique.
L'interlocuteur désigne un individu ou groupe d'individus avec lequel un dialogue est instauré, dans un cadre qui peut être plus ou moins contraint.
L'émetteur désigne un individu qui s'exprime via n'importe lequel des canaux de diffusion mis à sa disposition (par l'acteur public ou privé – par exemple un réseau social) sur ses besoins, son vécu, ses opinions. La transmission du message est ascendante et n'entraine pas nécessairement de dialogue.
Le collaborateur désigne l'individu qui, par son implication au projet urbain, devient un acteur de la fabrique de la ville. Il est intégré à un processus borné spatialement et temporellement. Il y a un partage de savoirs entre l'acteur public et cet acteur issu de la société civile.
Le récepteur désigne l'individu en tant que destinataire d'une information. Le message est unilatéral et descendant.
Le figurant désigne une vision de l'individu « passif », résidant, exclu du projet urbain et de sa gouvernance, bien qu'il soit concerné directement par les transformations du territoire. Il est la figure de l'altérité, relativement abstraite et floue, pour l'acteur public.
L'associé désigne l'individu qui travaille avec l'acteur public. Il est non seulement partie prenante du projet urbain, mais à un même niveau d'égalité que les autres intervenants. Dans les discours, la figure de l'associé se distingue de celle du collaborateur par une implication non limitée dans le temps.
Le porte-parole désigne la figure collective ou représentative de l'individu. C'est un médiateur entre l'acteur public et le figurant, difficile à capter par l'acteur public.
Le contributeur désigne l'individu qui partage un vécu ou une opinion à l'acteur public dans un cadre construit par ce dernier. Cette contribution peut être discursive (réponse à un questionnaire, participation à sur un forum en ligne) ou numérique (au sens des données, traces numériques), mais toujours volontaire et connu.

Nous avons entrepris de situer ces dix figures de façon schématique, les unes par rapport aux autres, sur une matrice composée de deux axes : le rapport à la cité d'une part, et le rapport à la ville d'autre part. L'axe du rapport à la ville évolue graduellement d'une dimension technique à une dimension sociale, caractérisé par les champs de la production urbaine à la culture urbaine. L'axe du rapport à la cité renvoie au rapport des habitants à l'institution (cf. fig.15).

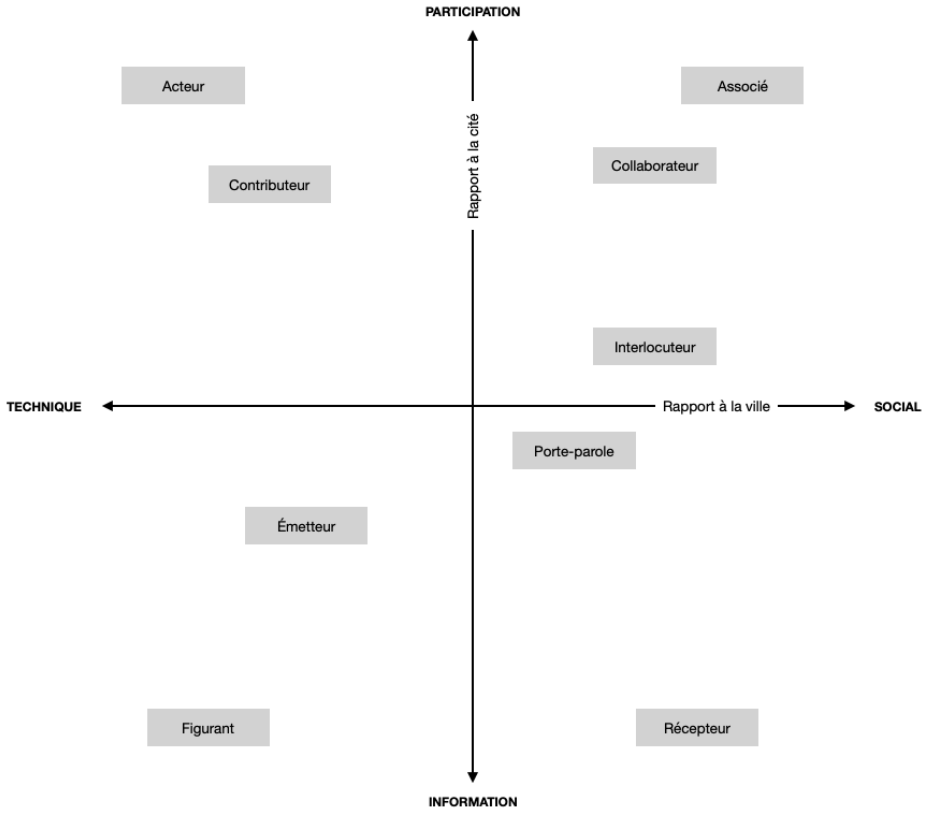


Figure 15 – Typologie des dix figures de l'habitant, entre rapport à la ville et rapport à la cité

Cette proposition de visualisation sous forme de matrice nous permet d'expliciter les degrés de proximité entre chaque figure-type que nous avons théorisé à partir des entretiens. Les figures de l'émetteur et du figurant sont deux propositions décrivant des habitants peu intégrés aux démarches de participation proposées par l'institution, et assez peu identifiés par cette dernière. L'habitant, quand il n'est pas identifié par une action volontaire au sein de projets ou d'évènements, constitue une catégorie d'acteur relativement imprécise, dont on prend connaissance des revendications lorsqu'il s'exprime via les canaux d'émission qui sont mis à sa disposition.

> *« L'architecte, on connait ses motivations, l'élu on connait ses motivations, le service on connait, promoteur aussi… en gros il veut sortir une opération qui soit à peu près rentable, l'architecte il veut sortir un bâtiment dont il sera à peu près fier, la ville elle veut répondre à ses enjeux de logement et puis de satisfaction résidentielle des populations, et l'élu il veut être réélu… mais les habitants ils veulent quoi ? » (Enquêté.e Q., responsable, bureau d'étude)*

Les figures du récepteur et du porte-parole, si elles figurent aussi dans un rapport à la cité plus proche de l'information que de la participation (sinon sous une forme de contribution dialogique), se situent toutefois dans un rapport à la ville plus social que technique.

> *« C'est au cœur de nos missions aussi tout ce qui est être relais, d'informer les habitants, de faciliter leur vie sur le quartier, et de faire en sorte que tout se passe bien. » (Enquêté.e I., directeur.trice de quartier)*

> *« [Les portes paroles] ce sont des personnes qui sont en charge d'animer le territoire, notamment d'être soutien-relais auprès de petites associations ou de collectifs d'habitants. » (Enquêté.e I., directeur.trice de quartier)*

La question de la proximité est d'ailleurs d'autant plus importante pour atteindre ces habitants « récepteurs » :

> *« Les directions de quartier jouent un rôle très important dans le relais, enfin les derniers 100 mètres, pour aller informer les riverains, les associations de quartier…enfin, les habitants de la ville en fait. » (Enquêté.e F., responsable, service public communal)*

Enfin, la distinction entre les figures de l'acteur et du contributeur *vs* l'associé, le collaborateur et l'interlocuteur opère selon le rapport à la ville. Les deux premières décrivent des habitants impliqués dans les processus de fabrique de la ville (co-construction), tandis que les trois suivantes sont davantage engagées dans les processus décisionnels (co-conception des politiques publiques). En outre, si les figures de l'acteur et du contributeur sont deux profils que nous avons différenciés (bien qu'ils semblent théoriquement proches), c'est parce que nous avons identifié, dans les discours des enquêtés, une distinction entre l'habitant qui participe *par projet* et qui s'investit sur le territoire, et l'habitant qui participe *en s'exprimant* via un média numérique. Certains dispositifs numériques, comme l'application « Rennes Citézen » ou le site web de la Fabrique Citoyenne, permettent et encouragent la vision de l'habitant contributeur au sens du « citoyen-capteur » (L'Her, Servières et Siret, 2017). L'analyse de notre corpus d'entretiens tend ainsi à confirmer l'émergence d'une nouvelle forme de participation citoyenne par la distinction faite, dans les représentations, entre cette figure-type d'habitant et les autres.

Cette typologie des figures de l'habitant semble indiquer que les démarches de participation à la fabrique de la ville seraient un vecteur de renouvellement de l'action publique. L'enjeu de faire participer les habitants est particulièrement souligné par le recours aux registres lexicaux de la communication et du management. En ce sens, considérer les habitants comme acteurs, collaborateurs ou associés de la fabrique urbaine participerait de la mise en œuvre d'une gouvernance urbaine horizontale. Il convient toutefois de souligner – et d'interroger – plus spécifiquement les publics qui composent ces figures et idéaux-types.

6.2.3. Donner la parole, donner le pouvoir d'agir : enjeux de faire participer les minorités

Ce travail de recherche et d'analyse lexicale des types d'habitants qui participent à la fabrique de la ville comporte une limite : celle de mettre en arrière-plan – sinon faire disparaitre – les spécificités et la diversité de l'ensemble des habitants qui composent la société civile, tous étant *a priori* susceptibles de s'engager *sur* et *pour* le territoire.

Nous avons remarqué que, dans les entretiens, les références et mentions faites des habitants par les enquêtés se caractérisent par une vision relativement descendante décrivant un public uniforme. Nous proposons d'interroger l'apparente absence de mixité sociale qui se dessine à travers l'usage du terme habitants et de ses synonymes au cours des entretiens de deux manières :

1. La faible représentation, dans les instances participatives, des minorités – ethniques, sociales (Carrel, 2013) nous incite à adopter une posture compréhensive quant à l'analyse de ce constat :

   « On a un peu toujours le même public, et notamment ceux qui seront au conseil de quartier, mais qui sont pas vraiment représentatifs mais ça personne n'est jamais représentatif… mais en tout cas ce qui est sûr c'est qu'ils sont toujours un peu les mêmes et que voilà, c'est pas très varié dans la manière de concerter, et c'est le problème des conseils de quartier, c'est qu'on touche toujours un peu les mêmes, et puis qu'au bout d'un moment ils se fatiguent parce que finalement un certain nombre s'engagent dans d'autres concertations qui sont vachement plus concrètes quoi, et qui les intéressent, tandis que le conseil de quartier, on a un peu de mal à lui donner un sens quoi. » (Enquêté.e K., directeur.trice de quartier)

Si les enquêtés omettent de mentionner des formes de mixités sociales (directement ou indirectement), ce serait parce qu'il est communément admis que les instances sont majoritairement occupées par des publics dits traditionnels :

« C'est vrai qu'on a aujourd'hui beaucoup de cheveux blancs, voire même le gang des cheveux bleus… » (Enquêté.e M., directeur.trice de quartier)

Parler des habitants qui co-construisent la ville, ce serait alors naturellement se référer à ces individus (re)connus et identifiés par l'institution.

2. Une seconde approche, plus critique, lirait ici dans la relative uniformité (implicite) des participants une invisibilisation de la pluralité des catégories qui composent la société civile.

Cette approche rejoint les critiques de l'idéal désincarné du citoyen chez J. Habermas (1993), qui tend à reproduire, en politique, un modèle patriarcal excluant (Mansbridge, 1999 ; Fraser, 2001). Cette conception de la démocratie participative est particulièrement rendue visible par la mise en œuvre de dispositifs participatifs encourageant les minorités (jeunes, femmes et étrangers – entre autres) à s'exprimer sur une sélection de sujets.

Dans le fond, ces deux approches ont en commun de poser la question de la légitimité de la parole au regard de la position sociale exercée par les individus (Gaventa, 1995). À l'évocation des démarches de la participation des habitants à la fabrique de la ville et au projet urbain, plusieurs enjeux ont été rappelés par les enquêtés comme conditions d'une participation jugée à la fois effective et efficace : non seulement la représentativité d'un groupe par rapport à l'ensemble des habitants, la capacité et les modalités d'expression de chacun, mais aussi un ensemble de valeurs morales (confiance, bienveillance) à articuler avec des stratégies d'information et de communication.

> *« Je pense qu'on a des bonnes expériences à partager nous aussi, notamment sur ce qu'on a fait sur le pôle associatif, sur la halle multifonctions, les jardins Slovène qui seront au sud du conservatoire, on a vraiment vu beaucoup d'habitants, je pense que sur le conservatoire on a compté on est rendu plutôt à 400 habitants ce qui est pas mal, sous des formes très différentes, des publics très différents, y compris des jeunes dans les collèges, les centres de loisirs, des enfants, des habitants, ceux qu'on a été voir dans les HLM, ceux qui sont venus nous voir sur les réunions qu'on a organisé… donc du coup ça fait du monde sur des profils vraiment différents. » (Enquêté.e K., directeur.trice de quartier)*

Le débat qui se pose par la question de la visibilité et de la participation des minorités dans des processus de co-production n'est, finalement, pas que celui de l'objectif intrinsèque de ces démarches...

> *« Quand on est dans la recherche de compromis, le problème c'est qu'à la fin de la séance si on est arrivés à un compromis général, les gens s'attendent à ce que vous dessiniez une représentation parfaite de leur compromis. » (Enquêté.e P., urbaniste, bureau d'étude)*

...mais aussi de la relation entre la société civile et l'institution. L'impératif participatif, en encourageant l'expression de l'ensemble de la population, met finalement au jour des situations conflictuelles entre les publics d'une part, et les professionnels (élus, aménageurs), comme détenteurs d'autorité d'autre part.

> *« Au niveau de la concertation, c'est là que le bât blesse, c'est-à-dire qu'il y a une catégorie de population que l'on ne touche pas, on ne touche pas les jeunes parce qu'ils ne veulent pas s'exprimer auprès des vieux cons que nous sommes, auprès des institutions, et on ne touche pas non plus les couches populaires, qui ne viennent pas forcément s'exprimer. » (Enquêté.e L., directeur.trice de quartier)*

L'injonction participative se situe, pour M. Carrel (2017), au croisement d'une conception en termes de discrimination positive des quartiers et d'une vision de la démocratie représentative comme étant efficace et légitime. Or, la discrimination positive est un processus qui rencontre des difficultés à affirmer sa légitimité au sein de l'action publique.

Finalement, l'urbanisme participatif oscille difficilement entre la recherche d'un consensus, et la compréhension des différences (notamment mise en visibilité par les conflits).

> *« En réunissant un groupe de personnes, en leur disant bien qu'on n'est pas là pour le débat, et que j'ai besoin d'entendre tous leurs points de vue, qui vont du coup refléter leur diversité à eux, puisqu'il s'agit de les prendre représentatifs de la commune, dans une diversité de sexe, de CSP, de lieu de résidence, on n'a pas forcément que des riverains, on peut avoir des gens qui traversent le centre bourg en tracteur et cetera, et donc voilà, toutes ces choses-là, quand moi j'ai la diversité je ne suis plus embêté à essayer de retraduire ce que les gens vont dessiner, par contre je suis amené à faire une synthèse de ce qu'ils ont dit, et cette synthèse il faut que je la fasse d'une manière humaine, presque sociologique, vous voyez que je donne pratiquement un esprit de la volonté un peu immanente de la population. » (Enquêté.e P., urbaniste, bureau d'étude)*

De fait, si les mini-publics (Fung et Wright, 2003) peuvent nourrir l'opinion publique (*ibid.*), ils ne trouvent que difficilement leur place sur la scène délibérative.

6.3. La participation des jeunes à Rennes : entre délégation, expérimentation et médiation

Cette section s'attache à explorer les modalités de participation des jeunes à Rennes. En nous appuyant sur les travaux de P. Loncle (2008, 2010), nous proposons une mise en récit synthétique de la prise en charge de la jeunesse rennaise des années 1960 à aujourd'hui. L'analyse des interventions de la collectivité en faveur d'une mobilisation et d'une participation des publics jeunes nous encourage par ailleurs à interroger l'expérimentation comme norme de l'action

publique participative en leur direction. Nous proposerons donc d'explorer ce que signifie qu'expérimenter *pour*, *avec* et *par* la jeunesse dans un second temps.

6.3.1. L'expérimentation, norme de l'action (publique) en direction des jeunes ?

La question de la prise en charge de la jeunesse à Rennes se structure progressivement entre la fin du XIXème siècle et les années 1960, décennie au cours de laquelle la municipalité construit et introduit des règles de fonctionnement avec le secteur associatif dans le domaine de la jeunesse (Loncle, 2008) sous la forme d'une délégation de service. Les associations – dont le maillage territorial est particulièrement resserré – se voient placées comme responsables de la prise en charge des jeunes, tout en faisant l'objet d'une supervision, par la municipalité, sur les modalités de sa mise en œuvre.

Les opérations de Développement Social des Quartiers (1989) puis les contrats de Ville introduisent davantage de formalisme dans les habitudes de travail des professionnels du champ jeunesse (Loncle, 2008). La systématisation des démarches préexistantes au déploiement de la politique de la ville est notamment rendue lisible par le peu d'actions qui seront déployées explicitement en direction des jeunes jusqu'en 1994 (Loncle, 2008). Les quelques initiatives et actions menées en direction des jeunes tendent toutefois à un certain renouvellement des méthodes. L'exemple des lieux d'accueil du Blosne présenté par P. Loncle (2008) est à ce titre particulièrement illustratif des nouvelles modalités d'interpellation et d'intégration des jeunes à la vie *de* et *dans* la cité[115], caractérisées par une certaine informalité et horizontalité.

Le registre de l'expérimentation (Dubouchet et Vulbeau, 1998) est ainsi mobilisé au cours des années 1980-1990 par des acteurs institutionnels (notamment des chefs de projet DSQ) comme modalité d'action et comme solution aux manquements identifiés par les diverses évaluations en interne des politiques publiques territoriales. La conduite d'expérimentations fait l'objet d'une légitimation qui s'appuie sur le registre de la proximité (géographique et sociale) avec les jeunes. Ce sont des alternatives aux politiques locales traditionnelles, portées et encouragées en grande partie par des acteurs de quartier.

À l'échelle de la municipalité, la jeunesse comme ressource (Vulbeau, 2001) fait l'objet d'un intérêt croissant. Ainsi, dès 1995, les enjeux de valorisation de la participation des jeunes et de leurs capacités à s'investir de façon citoyenne alimentent une nouvelle rhétorique (Loncle, 2008) que les contrats de ville mettront à l'épreuve en permettant la multiplication des expérimentations. La promotion de la jeunesse dans les discours, et notamment de sa participation, encourage autant qu'elle contribue à mettre en visibilité ces expérimentations. Elles alimentent par ailleurs un projet politique de restauration du lien entre l'institution, représentée par les élus, et les jeunes. Ainsi, leur institutionnalisation progressive à l'échelle de la municipalité est mise au service d'une re-légitimation du pouvoir des élus locaux (Loncle, 2010), qui prendra notamment la forme d'un Conseil Local de la Jeunesse (CLJ).

[115] Les lieux d'accueil du Blosne ont été créés en 1988 à l'initiative d'acteurs traditionnels de la prise en charge de la jeunesse (le Cercle Paul Bert, l'Union des patrons rennais, le club de prévention Le Relais). Ce sont des locaux, libérés et mis à disposition des jeunes, en étroite proximité de leurs espaces de vie. Ils visent à permettre l'accueil informel, la mise en dialogue et l'accompagnement à la formalisation et la réalisation de projets. En 1995, l'organisation des lieux d'accueil du Blosne devient une association. L'objectif est alors d'accorder une plus grande place aux jeunes dans sa gestion, notamment en leur permettant de participer aux assemblées et comités – ce qui échouera (Loncle, 2008).

Aujourd'hui, ce dispositif n'existe plus, et notre tentative d'inventaire[116] des actions et outils en faveur d'une participation des jeunes sur le territoire révèle – outre leur pointillisme – un maintien des logiques d'accompagnement des jeunes par projet. Ville et Métropole encouragent en effet l'émergence de projets innovants dont l'objectif est de « *donner des responsabilités et de l'autonomie aux jeunes, pour leur permettre de s'impliquer dans un projet collectif, de se confronter aux autres, de se rencontrer et d'échanger* »[117].

> *« En fait y'a très peu d'actions qu'on mène directement en direction des jeunes, on est plus dans une fonction de coordination des initiatives, de coordination des acteurs associatifs, et surtout de conventionnement pour pouvoir leur allouer les moyens à la mise en place de ces actions. » (Enquêté.e H., responsable, service public communal)*

Les logiques de délégation du champ jeunesse aux acteurs associatifs se perpétuent ainsi par la signature de conventions entre la collectivité et des structures de proximité.

> *« La mission jeunesse, c'est une mission mutualisée ville de Rennes et Rennes Métropole et donc en ce qui concerne la ville de Rennes, on est d'abord sur une fonction de soutien à la vie associative, donc on passe un certain nombre de conventions avec par exemple des équipements de quartier, ou des associations qui interviennent directement dans le champ de la jeunesse, auprès des jeunes. » (Enquêté.e H., responsable, service public communal)*

Nous posons que ce fonctionnement justifie l'usage du registre de l'expérimentation comme norme de l'action en direction – et en faveur – des jeunes. En effet, il permettrait à lui seul de donner corps à la pluralité des projets (dans leur portage, leurs temporalités et échelles) et de valoriser, dans le même temps, l'absence relative d'uniformité et de réelle structuration de l'action[118].

6.3.2. Expérimenter *pour* / *avec* / *par* : trois registres-types de la participation des jeunes

Si le recours au registre de l'expérimentation pour caractériser et nommer les multiples interventions en direction de la jeunesse n'est pas récent, l'analyse de nos entretiens révèle qu'il peut toutefois se décliner de trois manières différentes (cf. tab.15) :

1. **Expérimenter *pour* les jeunes,**
2. **Expérimenter *avec* les jeunes,**
3. **Expérimenter *par* les jeunes.**

[116] Tout au long de notre recherche, nous avons tâché de recenser les dispositifs existants sur le territoire rennais pour permettre et encourager la participation des jeunes – au sein d'instances comme au sein de projets (notamment urbains). Nous avons, pour cela, porté une attention particulière aux communications de la municipalité (dossiers et communiqués de presse, activité sur les réseaux sociaux) et interrogé divers acteurs, en entretien, sur les dispositifs existants en matière de participation des jeunes. Le panorama auquel nous aboutissons est incomplet, et nous amène à faire l'hypothèse que la complexité à dresser un portrait exhaustif des actions croisant participation et jeunesse tient de l'invisibilisation des formes d'engagement des jeunes *dans* la ville et *pour* la ville de façon globale et intégrée, par la saturation d'un discours valorisant l'expérimentation et le projet.

[117] Source : site web de la métropole rennaise [URL : https://metropole.rennes.fr/proposer-un-projet-jeune - page consultée le 16.11.2021]

[118] Le terme d'expérimentation étant lui-même largement valorisé dans les discours (Dumont, 2013) en ce qu'il permettrait de décrire des méthodes innovantes d'action.

Tableau 15 – Trois registres-types de l'expérimentation dans le champ jeunesse

	Expérimenter *pour* les jeunes	**… *avec* les jeunes**	**… *par* les jeunes**
Registre	Politique (*tester*)	Actoriel (*faire*)	Managérial (*innover*)
Figure de la jeunesse	Bénéficiaire	Citoyen ordinaire	Profane
Objectifs et ambitions	Performer	Gouverner	Réformer
	Produire des services plus pertinents et plus efficaces	Renforcer la démocratie par l'ouverture des processus décisionnels	Renouveler les méthodes et outils d'intervention de l'action publique
Risques	Renforcement de l'injonction à la participation des publics jeunes	Encadrement et contrôle de la participation et de l'engagement des jeunes pour des résultats satisfaisants du point de vue de l'institution	Instrumentalisation des jeunes (faire-valoir)

Le premier registre-type (expérimenter *pour* les jeunes) traduit une vision portée principalement par les collectivités, et plus spécifiquement les acteurs en charge des politiques publiques jeunesse. Elle s'appuie sur la méconnaissance des attentes des populations (Warin, 1997, 1999 ; Callon, Lascoumes et Barthe, 2001). Dans ce cas, expérimenter revient à tester des produits et des services qui s'adressent aux publics jeunes. L'expérimentation est mise au service de la production d'une offre adaptée (Faucher, 2011). Leur participation au sein de ce type d'expérimentations est légitimée par leur statut : ils y font office de représentants (au sens d'utilisateur-type). L'enjeu pour les collectivités, en faisant participer les jeunes à ce type d'expérimentation, est de pouvoir ajuster et adapter les politiques publiques et l'offre de services en leur direction. Les externalités positives recherchées, à long terme, sont une meilleure cohésion des politiques locales et la lutte contre l'exclusion. Mais une question complexe traverse et anime les acteurs en charge de ces expérimentations : celle de la représentativité. En effet, les jeunes que l'on cherche à faire participer dans ces instances sont en fait des utilisateurs finaux, bénéficiaires de services publics spécifiques qui se veulent co-construits, mais que l'on ne parvient pas à impliquer (ce sont les « *jeunes invisibles* »).

> *« Il y a une catégorie de population que l'on ne touche pas, on ne touche pas les jeunes parce qu'ils ne veulent pas s'exprimer auprès des vieux cons que nous sommes, auprès des institutions, et on ne touche pas non plus les couches populaires, qui ne viennent pas forcément s'exprimer. » (Enquêté.e L., directeur.trice de quartier)*

Le reproche est alors adressé aux jeunes qui participent à ces expérimentations de ne pas être représentatifs[119] : en fait, ce ne sont pas « *ceux que l'on veut entendre* ». A terme, le risque est double : d'une part, de ne plus parvenir à engager ces jeunes en ignorant voire en rejetant leurs contributions au titre de leur non-représentativité, et d'autre part, de faire peser une injonction à la participation encore plus forte sur ceux qui sont absents de ces instances.

Le second registre-type (expérimenter *avec* les jeunes) traduit une vision que nous qualifierons d'actorielle dans la mesure où elle s'appuie principalement sur un vocable de l'action, et est davantage portée et valorisée par des individus que des institutions représentantes.

> *« La concertation des jeunes ça se décrète pas en fait, ça s'accompagne, et pour ça il faut vraiment des professionnels qui sont volontaires pour le faire, qui s'investissent sur un temps long et avec un projet un peu défini. » (Enquêté.e H., responsable, service public communal)*

[119] L. Blondiaux (2007) souligne à ce titre que l'hypothèse selon laquelle il serait possible de mobiliser et de faire parler (dans le cas de dispositifs participatifs communicationnels) un échantillon représentatif de la population ou « *un improbable grand public* » (:125) n'a guère de fondement. La constitution d'un public démocratique (au sens de J. Dewey) « *ne se décrète pas* » (:125).

Dans ce cas, *expérimenter avec* revient à faire projet avec une pluralité d'individus, pris dans leur diversité. Les jeunes sont inclus et intégrés dans ces expérimentations au même titre que les autres acteurs : ce sont des citoyens ordinaires.

> *« Je pense qu'il y a des initiatives d'habitants qui peuvent impacter l'espace public […] les city stades c'est souvent suite à des demandes de jeunes, on a réaménagé récemment… on a rencontré une vingtaine de gamins qui avaient été réunis par un collectif d'habitants […] c'était des enfants qui avaient entre […] 6 et 12 ans, très mixtes du point de vue l'âge, et du point de vue du genre aussi. […] On a complètement revu avec le service des jardins une aire de jeux qui était effectivement un peu dégradée, qui méritait vraiment d'être réaménagée, et on l'a fait. » (Enquêté.e K., directeur.trice de quartier)*

L'ambition de ces expérimentations est d'œuvrer au renforcement de la démocratie (Arnaud, Le Bart et Pasquier, 2006) par l'institutionnalisation et la normalisation de la participation de toutes les catégories de public en faveur d'une gouvernance urbaine ouverte. Elles sont, de fait, majoritairement portées par des acteurs militant pour une prise en compte des minorités dans la fabrique de la ville.

Le troisième et dernier registre-type (expérimenter *par* les jeunes) traduit une vision managériale, principalement portée par des acteurs institutionnels œuvrant au sein de structures publiques métropolitaines. Dans ce cadre, expérimenter c'est innover, c'est développer et mettre en place de nouvelles méthodes de gestion et d'action publique grâce à la participation de publics jeunes.

> *« C'est très intéressant de travailler avec les jeunes, il en ressort des choses plus brutes, mais surtout plus décomplexées et ça je trouve ça vraiment intéressant. Et puis avec une part de liberté, qui nous change un petit peu on va dire des formats classiques comme voilà les comités consultatifs et cetera, qui sont peut-être un petit peu plus standardisé, ou peut-être là on croise souvent les mêmes personnes finalement, qui est un public qui reste malgré tout assez initié. » (Enquêté.e D., chargé.e de mission, service public métropolitain)*

Les expérimentations qui relèvent de cette catégorie visent à instaurer un système dans lequel la co-production avec les jeunes est encouragée pour ses effets sur les postures et les structures des acteurs institutionnels. Ces derniers s'en remettent ainsi « *aux facultés d'innovation de jeunes dans les contenus de l'action publique pourrait amener à un certain renouvellement des outils et modalités d'intervention* » (Loncle, 2010, :197). La participation des jeunes, au risque d'être instrumentalisée, pourrait ainsi être employée pour accompagner une réforme des services publics d'un point de vue structurel : par une plus grande transversalité et interopérabilité des sujets entre les services de la collectivité.

6.4. Enjeux et effets de l'institutionnalisation d'une culture participative au sein d'une structure publique

Dans cette section, nous proposons d'analyser les enjeux et effets de l'institutionnalisation d'une culture participative au sein de la collectivité rennaise. Cette approche organisationnelle nous permet de questionner le poids de la formation et de l'acculturation à de nouvelles routines professionnelles dans la production de nouveaux supports et dispositifs participatifs conçus *par* et *pour* l'administration. Nous étudierons plus spécifiquement les formes et usages de ces instruments dans le cadre de la fabrique de la ville dans une prochaine section **[6.5.]**.

6.4.1. Faire la ville avec les habitants : entre information et formation des agents

A. Mazeaud (2012) démontrait déjà par une analyse empirique de la professionnalisation des agents territoriaux de la participation que l'institutionnalisation de l'offre publique de participation avait des effets sur « *l'organisation et la division du travail politico-administratif au sein des collectivités locales* » (:56). A Rennes, l'impératif participatif a été renforcé politiquement au début du mandat municipal de 2014.

> *« Ce qui a évolué effectivement depuis 10 ans c'est que maintenant on est dans un cadre participatif plus affirmé de la ville du coup, dans le cadre global de la fabrique citoyenne, et donc là, la commande c'était de développer des actions supplémentaires, et puis de mieux les formaliser et les rendre visible. » (Enquêté.e J., directeur.trice de quartier)*

Cet impératif s'est traduit par des transformations organisationnelles au sein de la collectivité, en particulier avec la constitution d'une nouvelle mission démocratie locale dès 2015 et de l'ouverture d'un poste de chef de projet du même intitulé. L'enjeu est alors multiple : coordonner et animer des démarches participatives, et mettre en œuvre les principes de la première charte rennaise de la démocratie locale **[chap.4]**.

> *« Nous on était sur des objectifs très opérationnels, j'arrive en septembre [2015], en octobre y'a le premier budget participatif, donc dès le début on a commencé à travailler là-dessus, et le budget participatif c'est six mois, en gros une action très forte pour nous, et jusqu'au printemps de l'année d'après on relève pas la tête de l'eau. » (Enquêté.e F., responsable, service public communal)*

Les agents de la mission démocratie locale sont non seulement en charge des missions administratives et de l'animation des dispositifs participatifs, mais doivent aussi sans cesse en réaffirmer la pertinence et l'intérêt auprès de leurs pairs. L'ingénierie de la participation nous encourage ainsi à envisager le champ de la démocratie participative comme une innovation institutionnelle qui repose sur l'engagement de certains acteurs (Gourgues, 2012b).

> *« Pour moi c'était assez compliqué, parce que je voyais bien que le budget participatif allait nous prendre beaucoup de temps, que je pouvais pas assumer toutes les missions qui m'étaient données parce que la coordination sur la fabrique citoyenne, l'impulsion est très difficile à mettre en place. » (Enquêté.e F., responsable, service public communal)*

Pour mettre en place cette impulsion auprès des agents de la collectivité, et légitimer, de fait, les actions du service, des cadrages méthodologiques ont été nécessaires.

> *« On s'est aperçu qu'il ne suffisait pas d'avoir un engagement politique fort sur ces questions, et quelques démarches des directions de quartier, il fallait aussi travailler sur la méthodologie de la participation. » (Enquêté.e F., responsable, service public communal)*

La participation des habitants à un projet urbain étant une démarche inhabituelle pour les concepteurs (Leonet, 2018), ils doivent développer de nouvelles compétences, en particulier dans le champ de la médiation, pour en assurer l'effectivité. L'institutionnalisation d'un service dédié à la démocratie locale au sein de la collectivité a ainsi permis le lancement de programmes de formation à destination des agents chargés de projets et d'opérations dès 2015. Si l'un des premiers objectifs de ces formations a été de faire connaitre les principes de la charte de la démocratie locale votée quelques mois plus tôt pour s'assurer de leur mise en application dans de futurs projets, c'est aussi, plus largement, une formation à la culture participative qui a été engagée.

« Il faut qu'on aide nos collègues à sortir un peu du mirage de « c'est la concertation donc on trouvera toujours les moyens de faire, on va s'organiser, mais pas rentrer dans une ingénierie où on va placer des objectifs, une stratégie, de la méthode, de l'anticipation » et globalement, sur l'anticipation sur la concertation, c'est encore devant nous parce que beaucoup de services disent « on verra plus tard », parce que tant qu'on pose pas cette question, on n'a pas besoin d'aller voir les élus, donc on peut travailler entre guillemets « on est tranquille ». » (Enquêté.e F., responsable, service public communal)

Les formations sont à la fois conduites par des cabinets extérieurs spécialisés sollicités par la collectivité, et par des partages d'expériences (en interne, entre agents ; et en externe, avec d'autres collectivités).

« La collectivité investit dans la formation, et va chercher des cabinets qui sont spécialisés là-dedans, des intervenants extérieurs et cetera. On a plein de cabinets de consulting ou on a même des gens qui font du coaching, qui nous expliquent des méthodes… enfin oui, on a énormément de formations dans cette thématique de la concertation, d'animation de réunions, sur la bienveillance, sur l'écoute et cetera. Donc ça, on manque pas de support, et si on veut vraiment se former on n'a pas trop de soucis. » (Enquêté.e E., chargé.e d'opération, service public communal)

Dans le cas de partages d'expériences entre agents, c'est le service COPROD[120] qui a permis d'institutionnaliser et de systématiser des démarches collaboratives et transversales, en s'appuyant sur les expériences personnelles et professionnelles de participation.

« On croise des expériences, c'est le design des politiques publiques en gros, on va aller chercher les compétences des uns et des autres et certains vont se retrouver dans des positions d'accompagnement, de facilitateur finalement, pour pouvoir développer des techniques plus agiles. » (Enquêté.e F., responsable, service public communal)

L'objectif de formation est travaillé soit ponctuellement (organisation d'ateliers par des partenaires[121]), soit dans des temporalités plus longues et encadrées, comme au sein du plan de formation des agents de la collectivité[122] de 2017-2019. L'un des sept axes de ce plan-guide est notamment « *l'approfondissement de la relation aux usagers (accueil, e-administration, concertation)* ». La question de la participation des habitants est ainsi traduite par la relation à l'usager. Cette relation directe, qui peut être nouvelle pour certains agents, est l'objet d'un parcours de formation spécifique (« *Accueil & Nous* ») qui vise l'acquisition et/ou le renforcement de compétences de communication avec les habitants[123]. Elle répond à une demande habitante.

« Y'a une aspiration à ça des habitants, enfin je pense que les habitants quand ils posent une question ils ont envie d'avoir une réponse assez vite, et quand vous êtes sur un débat qui se lance sur un projet et que c'est dans la nuit que ça se passe, quelle est la capacité de la collectivité d'intervenir dans un débat entre 20h et 24h ? on n'a personne, enfin y'a des veilles mais bon on va pas aller là-dessus. Et c'est une vraie difficulté pour les collectivités de pas pouvoir intervenir là-dessus. Y'a eu des réflexions sur des pages Facebook de quartier, c'est compliqué, parce que ça veut dire qu'il faut être là 24/24. » (Enquêté.e F., responsable, service public communal)

Ce parcours de formation, qui vise à sensibiliser les agents de la collectivité aux démarches de participation, illustre le fait que toute mission professionnelle qui vise à instaurer un dialogue

---

120 Source : organigramme de service. Disponible en ligne [URL : http://rennesmetropole.reference-syndicale.fr/files/2017/12/6-4-Press DRH Coprod organigrammes nominatifs.pdf - page consultée le 18 février 2020].

121 En 2018, en marge de l'évènement InOut, s'est tenu un atelier sur les méthodologies de participation citoyenne à l'Hôtel de Rennes Métropole. Organisé par l'EIT – école professionnelle du digital – en partenariat avec l'INRIA et Missions Publiques, la problématique proposée était la suivante : « *Comment associer la population – citoyens, usagers, collaborateurs – à la conception de vos politiques et projets, en utilisant méthodes participatives et innovations digitales ?* ».

122 Source : présentation du plan de formation de Rennes Métropole. Disponible en ligne [URL : https://www.anfh.fr/sites/default/files/fichiers/5_ville_de_rennes.pdf - page consultée le 2 avril 2020].

123 Source : rapport du comité technique commun du 28 septembre 2018. Disponible en ligne [URL : http://rennesmetropole.reference-syndicale.fr/files/2018/09/08-0-PRESS_DRH_EC_Rapport_Formation_bilan-et-perspectives.pdf - page consultée le 3 avril 2020].

direct et de proximité avec les habitants implique un travail sur la posture à adopter, et questionne directement la structuration organisationnelle et hiérarchique de la collectivité.

> *« Pendant cette formation, ce que les gens nous disaient c'est que « ok techniques d'animation on voit bien ce que vous voulez nous dire, ok sur la question des publics, sur la question de la posture, mais c'est quoi la méthodo chez nous ? comment on fait ? est-ce que c'est l'élu de secteur qui choisit, qui même propose des stratégies de concertation ? est-ce que c'est le groupe de travail qui doit choisir ? » alors au départ on a un groupe de travail démocratie locale vie des quartiers (GT DLVQ), est-ce que c'est ce GT qui est le pilote toutes les démarches de participation à l'échelle de tous les secteurs ? » (Enquêté.e F., responsable, service public communal)*

Finalement, ces formations visent l'autonomisation des agents dans le management de projets impliquant des habitants et l'animation de dispositifs participatifs.

6.4.2. L'acculturation à de nouvelles routines professionnelles

La généralisation d'un urbanisme de projet (Lévy, 2006) produit des conflits autour des savoirs, compétences et identités professionnelles, en particulier des professionnels de l'aménagement (Matthey, 2014). Dans ce contexte de complexification de la gouvernance des projets et de la promotion d'une ingénierie plus concourante (Arab, 2002), le développement de nouvelles pratiques devient une nécessité (Biau, Fenker et Macaire, 2013 ; Charles, 2020 ; Leonet, 2018 ; Tribout, 2015). M-H. Bacqué et Y. Sintomer (2001) – tout comme L. Bherer en 2003 – ont démontré que les pratiques et représentations des agents publics pouvaient évoluer par le travail collaboratif avec les habitants (qu'ils soient considérés comme usagers ou citoyens) dans le cadre des dispositifs participatifs. L'urbanisme participatif comme ambition d'une gouvernance renouvelée des projets urbains participerait à transformer les procédures de l'action publique. Cela induit de nouvelles habitudes de travail qui relèvent d'une culture professionnelle à acquérir et à développer par l'ensemble des acteurs publics du territoire.

> *« Maintenant, honnêtement, tous les prochains projets qui vont sortir dans le prochain mandat ils seront systématiquement construits avec les riverains, je pense que c'est dans l'ère du temps, et puis y'a un intérêt commun à le faire. C'est des nouvelles habitudes de travail pour les uns et les autres, c'est tout. » (Enquêté.e E., chargé.e d'opération, service public communal)*

L'analyse de notre corpus d'entretiens souligne par ailleurs les effets de la participation habitante sur l'activité professionnelle des aménageurs et urbanistes.

> *« Les architectes quand ils sont dans l'interaction avec les gens, ils sont perpétuellement challengés, pour ceux qui acceptent de jouer le jeu parce que c'est pas le cas de tous. Mais du coup, là, y'a la possibilité de sortir un… mais c'est pas donner le crayon aux gens, parce que si vous donnez le crayon aux gens, vous comprenez pourquoi il faut faire une école d'archi… » (Enquêté.e P., urbaniste, bureau d'étude)*

La participation des habitants interroge dans le même temps les enjeux de partage de compétences techniques avec des individus profanes et la légitimité des professionnels.

> *« Ça a été le gros combat sur l'habitat participatif, qu'on n'a toujours pas gagné, de faire comprendre à un promoteur, à un aménageur ou à une collectivité qu'en fait si vous constituez un collectif en amont avec une page un peu plus blanche, mais quelques impératifs de programmation sur lesquels ils peuvent pas déroger, vous ne perdrez pas de temps sur le projet. Si c'est bien animé, bien amené, vous ne perdrez pas de temps, au contraire vous allez peut-être même en gagner en coûts et peut-être même à la fin, c'est juste qu'en fait le temps que vous prenez en opposition et en process juridiques sur la plupart des opérations urbaines, et bien en fait vous le travaillez en amont, enfin vous le prenez en amont ce temps-là. » (Enquêté.e B., élu.e, service public métropolitain)*

L'implication de publics jugés non-experts de l'aménagement tend à remettre en question la posture de sachant des concepteurs de projet (Hatzfeld, 2013), qui doivent désormais – dans le cadre de la participation – être capables de prendre en compte et d'interpréter les souhaits et besoins des habitants dans leur proposition d'un espace en devenir.

« C'est vrai que c'est pas toujours simple de faire adhérer les uns et les autres à cette concertation parce que y'a peut-être… on se fait un peu prendre notre travail, notre réflexion, on a un peu l'impression parfois de perdre un peu en compétence, enfin c'est peut-être le ressenti de certains de perdre un peu en compétence et en culture en disant « ben une partie du projet c'est pas moi qui vais le construire » et autant moi je trouve ça parfois très motivant, autant je pense que certains sont un peu désarçonnés vis-à-vis de ça et se sentent pas toujours accompagnés. » (Enquêté.e E., chargé.e d'opération, service public communal)

La mise en place du budget participatif, et plus spécifiquement l'instruction et la réalisation des projets proposés par les habitants, participe aussi de cette transformation des routines professionnelles.

« J'ai des collègues qui sont des copains et qui me disent « tu nous emmerdes avec tes projets » et puis d'autres qui disent « c'est génial », et j'ai un service en GT solidarité, on a fait le point sur les projets du budget participatif qui sont un peu compliqué parce que il faut des moyens derrière alors que normalement y'a pas de fonctionnement pour le budget participatif, à un moment donné on entendait « c'est compliqué » et puis nous on a dit « oui mais est-ce que vous auriez fait ces projets sans cette démarche-là ? » et les gens disent « ben non c'est vrai et puis ça nous pousse à changer de posture aussi, par rapport aux administrés » et en gros bon ils disaient « ces projets-là ça nous emmerde mais qu'est-ce que ça nous fait avancer ». » (Enquêté.e F., responsable, service public communal)

Si la participation des habitants, lorsqu'elle intervient en phase de diagnostic, n'agit que partiellement sur le projet en lui-même, elle a toutefois un impact sur la posture du concepteur, qui a en charge de traduire et prendre en compte les souhaits des habitants. Cette coopération peut mettre en évidence des conflits de représentation :

« Ça challenge en permanence, quand vous bossez avec un architecte, un paysagiste, et des groupes d'habitants, en fait les archis et les paysagistes quand ils sont dans des groupes ils sont challengés en permanence par les habitants qui leurs posent mille questions, donc ils sont obligés de réinstruire tout leur truc, de tout revoir, et pour eux quand c'est bien fait et que ça se passe… c'est hyper intéressant. Et c'est en ce sens-là qu'on sort sur un meilleur projet, c'est pas tellement que les habitants sont bons, c'est que les architectes quand ils sont dans l'interaction avec les gens, ils sont perpétuellement challengés, pour ceux qui acceptent de jouer le jeu parce que c'est pas le cas de tous. Mais du coup, là, y'a la possibilité de sortir un… mais c'est pas donner le crayon aux gens, parce que si vous donnez le crayon aux gens, vous comprenez pourquoi il faut faire une école d'archi… » (Enquêté.e Q., responsable, bureau d'étude)

La fragmentation de l'ingénierie participative (Bherer et al., 2017 ; Mazeaud et Nonjon, 2018 ; Nonjon et Bonaccorsi, 2012) s'accompagne de l'émergence de nouveaux acteurs, notamment dans la démarche de programmation de projets (Dris, 2020a). Cette participation n'est toutefois pas de la co-construction : convoqués pour leur expertise d'usage, il est attendu des habitants qu'ils s'expriment sur leur connaissance du territoire comme espace vécu, mais ils ne sont pas pour autant associés à la conception du projet.

« J'ai suivi le réaménagement du mail Mitterrand, qu'est un axe assez important, et au moment où il a été réalisé, toute la phase d'étude, on n'était pas dans cet esprit de concertation. On faisait de la concertation obligatoire via les enquêtes publiques, on faisait de l'échange avec… j'ai fait des rencontres avec des écoles, avec des étudiants, avec les conseils de quartier, les riverains, pour montrer l'avancée des études, c'était plutôt sous format informatif, mais on n'a pas forcément… évidemment qu'on a nourri le projet des discussions, des aires de jeux on va en mettre parce qu'il y a une demande riveraine, et cetera, mais on l'a absolument pas co-construit, concerté, comme on l'a fait aujourd'hui. » (Enquêté.e E., chargé.e d'opération, service public communal)

L'effet d'apprentissage des maitres d'ouvrage face aux citoyens a également été mis en avant par plusieurs études dans le cadre de la gestion concertée de l'environnement et de l'institution du débat public (Simard et al., 2006 ; Simard et Fourniau, 2007 ; Muro et Jeffrey, 2008). La professionnalisation de la participation, par l'apprentissage de nouvelles méthodes et la conduite de nouvelles missions de la part des agents territoriaux renforce leur rôle de garant de la matérialisation de la proximité, registre obligé du lexique participatif (Nonjon, 2005). Le projet urbain devient ainsi un espace de médiation avec les habitants.

6.4.3. Supports publics et gestion de la participation par l'administration

Dans le cas rennais, les principes d'une culture participative locale sont à la fois portés par une volonté politique et par des acteurs désireux d'impulser un changement dans les pratiques de production et de gestion publique territoriale. Cette démarche s'appuie notamment sur des documents de cadrage co-rédigés avec les habitants (la charte de la démocratie locale, 2015, 2021 ; et la charte construction et citoyenneté en 2021 par exemple).

> *« Nos objectifs généraux sur la participation dans ce mandat ils ont été fixés dans le cadre de la charte de la fabrique citoyenne, qui était co-construite à travers les assises de la démocratie locale, qui avaient eu lieu en 2014. A l'époque y'avait pas d'objectif numérique à travers la construction des assises de la démocratie locale, mais la question de l'élargissement des publics, de la diversification des publics était présente dans la charte de la démocratie locale, et était précisé déjà le fait de changer en fait nos méthodes de participation, de changer la façon de faire et d'élargir, utiliser différentes techniques, que ce soit des démarches de terrain, d'utiliser davantage le numérique… y'avait je dirais un pressenti dans la charte de la démocratie locale qu'il fallait aller davantage sur les outils de démocratie locale. » (Enquêté.e F., responsable, service public communal)*

La première charte de la démocratie locale est ainsi citée comme l'un des supports mis à disposition des acteurs de la municipalité pour encourager la multiplication des démarches participatives.

> *« C'est aujourd'hui une porte d'entrée pour tous les ingénieurs et techniciens qui travaillent, pour aller chercher des outils et des méthodes pour pouvoir concerter avec les uns et les autres. Donc on va concerter sur tout, on va concerter sur l'éducation, sur les bâtiments, les crèches, sur l'aménagement urbain, sur la place de Rennes dans l'Europe, sur la santé… enfin voilà y'a beaucoup de sujets potentiels. » (Enquêté.e E., chargé.e d'opération, service public communal)*

Plus récemment, la signature d'une nouvelle charte de construction et citoyenneté (juillet 2021) a réaffirmé la volonté d'intégrer les habitants à toutes les étapes d'un projet urbain (dans le cas de projets de construction ne faisant pas l'objet d'une concertation préalable réglementaire ou volontariste de la part de la collectivité).

> *« L'idée c'est que dans le cadre de la révision du PLU et du PLUi, et puis des questions qui ont commencé à se poser là depuis un an, on a eu pas mal de remontées, de réactions d'habitants sur la ville par rapport au projet en fait, par rapport au fait que des promoteurs aient pu commencer à démarcher y'a un peu moins d'un an déjà les habitants parce que les droits à construire allaient se libérer sur les boulevards, tout ça, ça a créé un peu des polémiques, et puis y'a eu la question aussi y'a pas longtemps des tours à Rennes, de la densité, en plus en période électorale ça prend des proportions… du coup, est-ce que c'est les élus ou les services qui ont proposé… mais y'a eu l'idée effectivement de mieux travailler ces questions-là avec les habitants, les promoteurs, les architectes, les notaires, et tout ce petit monde-là est dans ce groupe de travail du coup, pour un peu travailler sur une charte de bonne conduite, au-delà des règles du PLU, voilà, et donc c'est un travail qu'on a fait en étant assistés par un cabinet pendant trois séances, pour essayer d'identifier ce qu'on met dans la charte en termes de bonne conduite, les thèmes qu'on aborde, donc y'a eu la question des démolitions, de la communication, de la phase travaux, enfin toute la chaine en fait. » (Enquêté.e J., directeur.trice de quartier)*

Cette charte ne remet en question ni le PLUi, ni l'instruction des permis de construire. En cela, elle ne constitue pas un document règlementaire supplémentaire, mais permet d'établir et de rappeler à l'ensemble des acteurs intervenants dans le cadre de la fabrique urbaine un certain nombre de bonnes pratiques à respecter à chaque étape de la réalisation d'un projet.

> *« Pour élaborer une charte construction-citoyenneté, et du coup ont été associés des membres du conseil de quartier, on y revient – c'est quand même des points d'ancrage fondamentaux – des représentants des bailleurs, des représentants des promoteurs, avec l'idée en fait d'élaborer comme un cahier des charges, on va dire, modeste dans tous les cas, avec les points principaux à respecter pour la construction d'un futur immeuble, en termes de qualités esthétiques, d'étages, parce que c'est un sujet qui a mobilisé ces derniers temps. » (Enquêté.e I., directeur.trice de quartier)*

Ce document ne s'adresse pas seulement aux maitrises d'ouvrage et d'œuvre, mais aussi aux habitants, en rappelant notamment les rôles de chaque acteur d'un projet, ainsi que sa temporalité.

> *« Dans la continuité en fait des échanges qu'on avait pu avoir de concertation pour la mise en œuvre du PLU la maire a demandé à ce qu'on travaille sur une charte qui réunisse les différents acteurs, donc c'est-à-dire à la fois des représentants des habitants, mais aussi les acteurs professionnels, et dans les acteurs professionnels y'a aussi les acteurs de la collectivité. Et donc on a eu plusieurs ateliers là à l'automne [2020], qui ont été restitués en conseil en décembre, et en fait maintenant on va revenir sur un travail là-dessus après les élections. » (Enquêté.e G., chargé.ee de mission, service public communal)*

Pour encourager les agents de la collectivité à intégrer les habitants dans les projets urbains, un label a également été mis en place à Rennes (le label « Fabrique Citoyenne »). L'enjeu consiste là encore à sensibiliser les services à la participation des habitants dans le cadre de programmes d'opération – dans une démarche incitative – et à les accompagner dans ce renouvellement des routines professionnelles. Un guide a également été rédigé et partagé en interne, au sein de la collectivité, pour accompagner les acteurs en charge de développer et d'animer des démarches participatives – notamment dans le cas de programmes d'opérations.

> *« On s'est aperçu qu'il ne suffisait pas d'avoir un engagement politique fort sur ces questions, et quelques démarches des directions de quartier, il fallait aussi travailler sur la méthodologie de la participation. » (Enquêté.e F., responsable, service public communal)*

Sous la forme d'une boite à outil numérisée, il reprend les principes méthodologiques de l'implication des habitants par les agents.

> *« On a lancé y'a un mois à peine [novembre-décembre 2019] un espace ressource, enfin c'est le « LABO », la Boite À Outils de la concertation, donc on a créé un intranet sur l'intranet officiel, et on a toute une rubrique sur la concertation, construite sur une démarche c'est « comment on construit une démarche de participation ». » (Enquêté.e F., responsable, service public communal)*

C'est la mission démocratie locale de la ville de Rennes qui a travaillé sur la conception et la diffusion de cette boite à outil, dans une démarche *d'aller vers*.

> *« on est allés chercher certaines personnes, qui racontent à travers des vidéos leurs expériences, sur la place Saint-Germain, enfin différents sujets… on a transposé un certain nombre d'outils méthodologiques, plutôt que de se dire que les services allaient venir nous voir en nous demandant comment on pouvait les accompagner sur le projet, on a préféré mettre un certain nombre d'outils, alors y'a pas encore la grille d'analyse mais en gros y'a toutes les étapes, sur l'analyse du contexte, ensuite on a mis en place un outil de stratégie de concertation, en gros c'est une note recto-verso mais qui permet d'avoir tous les éléments à prendre en compte dans une démarche de participation, et de proposer une stratégie de concertation (quel niveau de concertation, quel public, quelle méthode, quelle animation, quel calendrier, quel contenu aussi de la démarche) et puis de se fixer des objectifs à atteindre en termes d'évaluation. » (Enquêté.e F., responsable, service public communal)*

Les discours des enquêtés sur cette boite à outils relatent une certaine charge instaurée par la commande politique de co-production, particulièrement lisible au travers du référencement systématique aux échelles de la participation (Arnstein, 1969) comme question évaluative des démarches des agents.

> *« On avait déjà engagé un programme de formation assez tôt en 2015, pour se dire bon voilà on a la charte de la démocratie locale, il faut déjà qu'elle soit commune, que les services se l'approprient, et là on avait la bonne idée d'inviter le premier adjoint en charge de l'urbanisme parce que bon on a toujours considéré que c'est par là que ça devait commencer, et donc il avait été invité pour lancer ce cycle de formations, et clairement il avait précisé les objectifs, en gros échelle de la participation d'Arstein « on va monter les barreaux de l'échelle de la participation, on veut aller sur la co-construction ». » (Enquêté.e F., responsable, service public communal)*

La visée incitative de ces documents ne suffit pas pour autant à transformer les pratiques des professionnels. D'une part, parce que l'acculturation à la participation est un processus complexe à mettre en place à une échelle métropolitaine…

« La première <démarche> c'était mettre en place un réseau de la participation à l'échelle de la ville mais aussi de la métropole, sans que là aussi on n'ait clairement tranché sur ville ou métropole, mais en tout cas voilà dans l'organisation on intégrait les collègues de la métropole qui comprenaient pas trop non plus parce que pour eux fabrique citoyenne c'était pas métropole, c'était la ville, la mission démocratie locale c'est un service ville, c'est pas un service métropole, donc ça a un peu dérouté du côté de la métropole… » (Enquêté.e F., responsable, service public communal)

…et d'autre part, parce que chaque service a ses propres visions et manières de concevoir et de développer la participation habitante :

« La médiation elle est pas forcément descendante, c'est-à-dire qu'on a à Rennes le syndrome un peu Minitel, c'est-à-dire qu'on a toujours tendance à se considérer la collectivité ou Orange ou d'autres entreprises comme donneurs d'ordre des fois et que ça soit toujours unilatéral, Rennes lance un appel à projet et c'est des collectifs du territoire qui répondent, mais on n'a pas assez d'interaction en pair à pair justement. Comment est-ce que la collectivité se situe en pair à pair avec les autres collectifs du territoire ? comment est-ce qu'elle redescend un peu dans la mêlée ? et du coup en fait en ayant un peu aussi multiscalaire, c'est-à-dire une présence dans les quartiers, une présence avec de la médiation, on peut aussi concilier une approche un peu méta de la smart city avec une démarche plus locale, plus resserrée sur le citoyen, et du coup avoir plus de porosité entre une plateforme méta et des actions citoyennes ou des actions d'un collectif de quartier par exemple. » (Enquêté.e C., chargé.e de mission, service public métropolitain)

La question de la participation numérique illustre tout particulièrement cette articulation et interprétation des problématiques différentes en fonction de l'échelle d'intervention des acteurs – et de la commande qui leur est faite par leur direction :

« Je pense qu'ils [au service innovation numérique] ont une commande politique pour développer ça, mais ça redescend pas forcément jusqu'au quartier. Nous, dans les quartiers, on est plutôt sur des questions de… une approche plutôt sociale on va dire, la médiation numérique, c'est plutôt ça qui nous préoccupe en ce moment. C'est comment, justement, les gens qui sont éloignés du numérique, qui ont besoin de faire des démarches, et ça va être le plus en plus le cas sur des services publics ou pour réserver un billet de train ou de car tout ça, comment ces gens-là ont accès aux ressources, vers qui ils peuvent se tourner quand ils sont désemparés, donc nous c'est vraiment plus là-dessus qu'on travaille dans les quartiers. Plus que sur les autres aspects numériques. » (Enquêté.e J., directeur.trice de quartier)

La mise en place d'une culture participative se heurte ainsi au fonctionnement même de l'organisation publique, caractérisée par sa segmentation (Avenel, 2013) et un fort degré de spécialisation des fonctionnaires (Eggers et O'Leary, 2009). Aussi, la participation des habitants comme vecteur de la transformation du fonctionnement de l'administration publique repose-t-elle largement sur la volonté de l'ensemble des acteurs à transformer leurs pratiques et leur culture interne (Divay et Slimani, 2018). À Rennes, le partage d'expérience des agents via la boite à outils de la participation disponible en intranet, en encourageant la mise en en réseau des professionnels, contribuerait à développer la transversalité entre les services (Ruijer et Huff, 2016).

6.5. Formats classiques de la participation et innovations numériques : entre opposition et complémentarité

Cette section s'attache à inventorier et analyser les instruments de la participation mis en place et animés par la collectivité rennaise dans le cadre de la fabrique de la ville. Nous tenterons pour cela d'ouvrir la boîte noire du projet urbain en interrogeant les systèmes d'action et de valeurs qui guident l'action participative dans les opérations urbaines et justifient le recours à des formats classiques ou innovants de participation des habitants.

6.5.1. La participation habitante au prisme du cycle du projet

A la lecture des entretiens, nous avons identifié des représentations différentes du rôle des habitants et des modalités de leur implication selon les phases (Ascher, 2008) et les échelles (Ingallina, 2013) du projet. L'identification et l'analyse de l'ensemble des dispositifs participatifs présentés librement par les enquêtés lors des entretiens, et leur classement *a posteriori* (cf. fig.16), souligne la complexité de mettre en œuvre une démarche de participation des habitants dans les phases de conception, de gestion et d'exécution d'un projet.

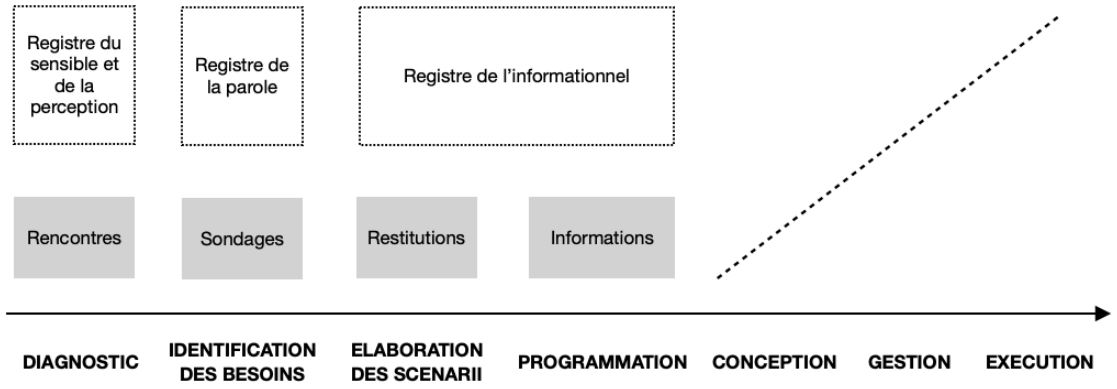


Figure 16 - Impliquer les habitants en fonction des phases du projet (source : données de l'enquête)

Plus concrètement, la phase de conception – qui correspond ici au moment de l'élaboration de la réponse du maitre d'œuvre au problème initial qui a été posé (ou à la demande qui a été formulée) – marque en fait la fin de la période de co-production avec des habitants. Cette phase est décrite comme le temps de restitution des éléments de la concertation avec les habitants sous forme de synthèse.

> *« On a fait une restitution, alors entre le moment où on a concerté, où y'avait tout ce monde là, parce que c'était sur place et avec les agents d'Archipel qui nous ont aidé, et le moment où le programme a été rédigé, donc les travaux pas encore commencés – là on est au stade de la rédaction du programme – donc avec des éléments de programmation, et on s'est dit on va aller voir les habitants qu'on a concerté et on va leur montrer ce qu'a produit leur travail, voilà, à quoi ça va ressembler […]et là on avait dix personnes. » (Enquêté.e K., directeur.trice de quartier)*

Cette restitution est aussi perçue comme l'occasion de légitimer et de justifier les choix qui ont été effectués par le maître d'œuvre.

> *« Il y a des insatisfactions au bout, un peu de frustration, mais aussi se dire qu'on a essayé de tenter quelque chose, c'est peut-être pas parfait mais on a essayé de montrer aux uns et aux autres qu'on était pas là non plus pour faire n'importe quoi et qu'on essayait aussi de prendre en compte leurs attentes. » (Enquêté.e E., chargé.e d'opération, service public communal)*

C'est donc en amont, pendant les phases de diagnostic, d'identification des besoins, d'élaboration des scenarii et de programmation du projet que la participation des habitants est la plus importante. L'hypothèse ici formulée est que plus le projet progresse, et moins les habitants y sont intégrés comme des acteurs à part entière. L'analyse des entretiens révèle en effet trois registres de la participation habitante mobilisés en fonction des phases du projet :

1. **Pendant la phase de diagnostic, les registres du sensible, de la perception et de la subjectivité** sont particulièrement mis en avant.

> *« Quand vous êtes sur un dispositif de concertation où les gens rappellent des choses totalement évidentes sur le plaisir de flâner en ville, le plaisir de pouvoir s'arrêter, la question des ambiances sonores, la question des saisonnalités des végétaux, la question de tout un tas de choses de ce type-là, ils réintègrent dans la question urbaine la dimension sensible qui est parfois oubliée quand on a des*

approches trop techno. Et du coup, ce que vous transformez c'est pas les habitants, vous co-construisez rien du tout avec eux, par contre vous modifiez complètement la manière dont une institution traite de la question urbaine. Et ça veut dire que là vous pouvez avoir de vraies modifications de manières de concevoir une ville. » (Enquêté.e P., responsable, bureau d'étude)

La participation des habitants est encouragée au titre de leur expertise d'usage.

2. **Au cours de l'identification des besoins, c'est le registre de la parole et du discours** qui est le plus mobilisé.

« On avait des images, on faisait réagir sur des ambiances, des images, des jeux, « qu'est-ce qui vous intéresse » et puis on reposait nos questions aussi, par exemple des questions qu'on avait retenu pour la concertation qui nous paraissaient importantes sur par exemple qu'est-ce qu'il faut pour que tout le monde ait envie d'y aller, dans cet espace, et que ça soit un espace de rencontre ? comment on fait pour pas que ça soit un espace qui soit confisqué par un public au détriment d'un autre ? voilà, des questions de vivre ensemble aussi dans cet espace, pas que des questions d'aménagement. Donc on interrogeait les gens, sur des questions un peu plus ouvertes, et puis une accroche par l'image, par des ambiances, voilà. Donc ça c'est un peu plus de l'ordre du sondage quand même que du travail de fond ou de construction quoi, mais ça apporte quand même des choses intéressantes. » (Enquêté.e K., directeur.trice de quartier)

L'enjeu est d'obtenir la parole habitante, dans un contexte de concertation, pour travailler, ensuite, différentes propositions d'aménagement qui prennent en compte les souhaits des futurs usagers de l'espace en projet.

3. **Durant l'élaboration des scenarii et la programmation du projet, c'est le registre informationnel** qui semble dominer.

« On va faire un maximum d'information en présentant aux gens justement les images du projet, on va leur vendre un petit peu le projet d'une certaine manière, pour qu'autant que possible ils nous le fassent pas trop modifier, et puis si les gens sont contents voilà va se continuer une phase d'information, c'est-à-dire qu'au moment où le chantier – ça restera de l'information – mais on informe les gens, les commerçants, de où est-ce qu'ils trouveront des places de parking pendant la première phase du chantier, voilà, des choses qui les intéressent mais de plus en plus on rentre dans le concret. » (Enquêté.e Q., responsable, bureau d'étude)

L'enjeu n'est plus de co-construire un projet, mais de le faire valider. Les modalités de participation des habitants à la phase de programmation du projet relèveraient ainsi davantage de l'information que de la co-construction.

Le classement des dispositifs participatifs présentés par les enquêtés lors des entretiens au regard des échelles du projet dresse quant à lui les enjeux d'une participation multiscalaire. L'analyse de notre corpus révèle que les modalités de co-production, ainsi que les méthodes employées pour associer les habitants, ne sont pas les mêmes selon les échelles de projet concernées (cf. fig.17).

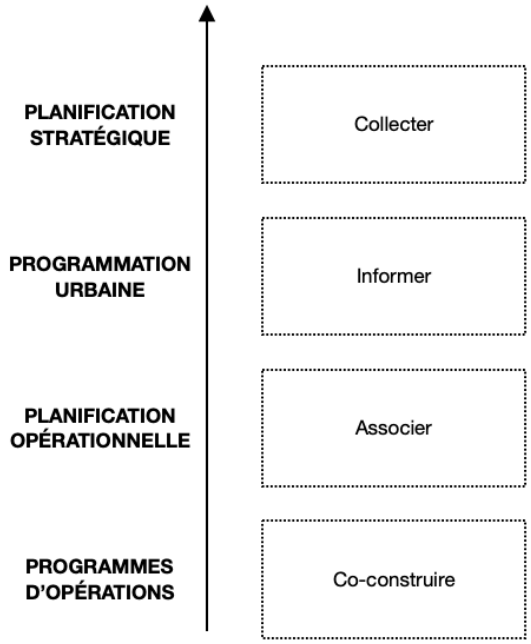


Figure 17 – Impliquer les habitants en fonction des échelles du projet (source : données de l'enquête)

Plus l'échelle de projet est réduite (équipement, quartier), plus la co-construction avec les habitants est possible. *A contrario*, plus l'échelle du projet est grande (métropole, agglomération), et moins il semble aisé d'associer les habitants autrement qu'en les consultant (sous forme de sondages d'opinion, par exemple). L'analyse des entretiens révèle ainsi la complexité d'associer les habitants à toutes les échelles de fabrique de la ville.

1. **Les programmes d'opérations constitueraient l'échelle d'intervention idéale pour engager des démarches de co-construction avec les habitants**.

   « Il est certain qu'aujourd'hui je suis convaincu qu'on a des outils et des savoirs faire qui nous permettent d'avoir de vrais boulots de co-construction avec les habitants, à l'échelle d'une rue, d'un îlot, d'une opération urbaine, voire d'un quartier, ça j'en suis convaincu. » (Enquêté.e B., élu.e, service public métropolitain)

La proximité permettrait de valoriser davantage les initiatives habitantes, et d'expérimenter de nouvelles méthodes d'animation en présentiel.

2. **L'association des habitants à l'échelle de la planification opérationnelle permettrait non seulement de valoriser leurs usages au sens d'une reconnaissance, mais aussi d'établir des formes de coopération** qui changeraient leur rapport aux institutions.

   « On peut descendre à des échelles mais alors qui deviennent souvent des échelles beaucoup plus micro de concertation sur comment est-ce qu'on aménage un îlot ou un quartier, mais souvent on s'aperçoit qu'on est souvent sur des questions d'aménagement de l'espace public, pas tellement sur des questions architecturales ou des questions d'organisation de l'espace urbain, on est beaucoup plus sur des questions d'aménagement de l'espace public au sens de potager partagé, au sens de aire de jeux, au sens de tout ce qui peut voilà… assez classiquement c'est un peu ce qui se passe, c'est dans ces périmètres-là. » (Enquêté.e Q., responsable, bureau d'étude)

   « Moi l'intérêt que je vois dans le cadre de la concertation d'où je suis c'est à la fois la forme physique du quartier et ce qu'il va devenir et… tant qu'à faire, qu'on fasse des trucs qui répondent à des besoins d'habitants, mais c'est aussi que c'est un sacré outil […] d'échange avec des habitants, de support pour aller les voir, voir avec eux ce qu'ils ont envie de faire et puis leur montrer aussi… enfin changer leur rapport à l'institution, à l'administration, aux agents, le regard qu'ils ont sur des professions qui pour eux sont des trucs super éloignés. » (Enquêté.e K., directeur.trice de quartier)

3. **À l'échelle de la ville, la participation est mise en œuvre en suivant des stratégies d'information et de communication avec les habitants**.

> *« On peut avoir des dispositifs de concertation, dialogue citoyen, consultation et autres, sur la manière dont les populations envisagent l'avenir d'un site. Alors ça peut être à des échelles qui sont plus ou moins grandes, puisqu'on peut raisonner à une échelle ville, à une échelle centre-ville, à une échelle quartier, à une échelle ilot… et là c'est plus des approches un peu projectives sur c'est quoi les avenirs un peu souhaitables, enfin les différents scénarios qui peuvent être envisagés. Alors évidemment là on est dans un dialogue entre la collectivité et la population, puisqu'il y a évidemment des orientations d'urbanisme qui sont données par la collectivité, et qui va donner un certain nombre de cadrages dans le logement, dans l'activité économique, dans les logements sociaux, pour donner quelques bornes, et après on peut faire réfléchir les habitants dans ce périmètre-là de manière assez projective. On n'est pas dans la co-construction au sens de on va pas co-construire un projet urbain, mais par contre on va réfléchir un peu de manière collective à définir des grandes orientations et des grands principes d'aménagement. » (Enquêté.e P., responsable, bureau d'étude)*

Les formats de participation dialogiques sont ainsi privilégiés lorsqu'ils sont développés à l'échelle de la programmation urbaine.

4. **La participation à l'échelle de planification stratégique se rapproche d'une co-conception des politiques publiques territoriales**.

> *« C'est évident qu'on ne raisonne pas de la même manière selon ce sur quoi on concerte, et du coup quels outils mobiliser, et si on réfléchit sur l'ensemble de la ville, l'ensemble de la métropole, ou un projet urbain de quartier ou un projet d'aménagement de l'espace public. Un projet d'aménagement de l'espace public, c'est quand même un projet à relativement court terme, y'a des riverains tout à fait identifiés, et donc à la limite y'aurait pas d'outil numérique, et on fait que du boitage et cetera, ça suffit. Et c'est là où par contre, plus on est large, plus la question du numérique est fondamentale, parce qu'effectivement y'a des problèmes de disponibilité, et ils peuvent permettre aussi du coup de suivre, d'être un peu au courant et cetera, sans pouvoir venir à telle ou telle réunion, ou avoir telle ou telle info et cetera. Donc pour moi, le numérique est d'autant plus intéressant qu'on élargit l'échelle. » (Enquêté.e G., chargé.ee de mission, service public communal)*

L'enjeu est alors de développer des outils permettant de sonder les habitants dans une dimension prospective.

La mise en œuvre d'un projet urbain global avec les habitants à l'échelle de l'agglomération a notamment été expérimentée à l'occasion de la révision du Plan Local d'Urbanisme (PLU) de Rennes **[chap.4.]**. Le bilan de cette expérimentation est relativement mitigé du point de vue des professionnels qui y ont participé, notamment du fait de la complexité d'impliquer les habitants sur un temps long :

> *« Concerter sur un projet à long terme c'est pas complètement évident, et surtout avec une certaine échelle, donc en se posant un certain nombre de questions sur et les outils, et les échelles, et les moyens et cetera […] C'est compliqué de trouver un intérêt à quelque chose où en fait on se projette de manière un peu globale, « quand ça se passe pas à côté de moi » forcément et que c'est à plus long terme. Et donc c'était ça la difficulté, et donc d'où les efforts de communication, et le fait de réunir tous les outils. » (Enquêté.e G., chargé.ee de mission, service public communal)*

Cette analyse des entretiens au prisme du cycle du projet met en lumière des difficultés auxquelles font face les aménageurs et les agents de la collectivité pour organiser et structurer la participation sur le territoire[124] dès lors que le projet est avancé (programmation, exécution, évaluation), et que son échelle est importante (ville, agglomération).

La complexité de faire participer à toutes les étapes et échelles d'un projet semble par ailleurs justifier le recours à l'expérimentation dans le cadre de la participation – et rappelle que le cas des

[124] Nous rappelons qu'il ne faut pas lire ici une minoration des efforts de réflexion, sur le territoire, conduits par la collectivité dans la mise en œuvre d'une culture participative multiscalaire – notre démarche n'étant pas évaluative mais bien compréhensive.

projets urbains se prêterait particulièrement bien à la mise en place d'une expérimentation de la démocratie participative (Rufat, 2019).

6.5.2. Formes et formats de participation à la fabrique de la ville

L'analyse thématique des entretiens nous permet de classer les dispositifs développés à des fins de participation en trois ensembles : les formats dispensés en présentiel, les « hybrides » (qui croisent numérique et présentiel), et les outils numériques (cf. tab.16).

Nous proposons de les analyser dans une démarche qui se veut compréhensive, en rendant compte des enjeux qui leurs sont propres selon les points de vue des enquêtés. Il ne s'agit pas de commenter l'ensemble des dispositifs de participation qui peuvent exister de façon exhaustive, mais bien ceux qui ont été évoqués en entretien, afin d'apporter un éclairage qualitatif sur certaines démarches de participation conduites à Rennes.

Tableau 16 – Des dispositifs en présentiel, hybrides et numériques pour la participation au projet urbain (source : données de l'enquête)

		Public visé	Temporalité
Présentiel	**Réunions publiques**	Ouvert à tout type d'acteur	Ponctuelle (en fonction des projets)
	Conseils de quartier	Habitants élus	Régulière
	Ateliers	Ouvert à tout type d'acteurs mais soumis à une sélection des profils en amont	Ponctuelle (en fonction des projets)
	Balades	Figure du riverain privilégiée	Ponctuelle (en fonction des projets)
Hybride	**« Rennes-craft »**	Habitants – et plus particulièrement les publics jeunes	Événementielle / Continue (outil mis à disposition dans certaines maisons de quartier)
	Applications géo-localisées	Habitants Figure du contributeur	Événementielle (Rennes 2030) / Quotidienne (Rennes Citézen)
	Maquette 3D	Habitants	Événementielle (mise à jour en fonction des projets)
Numérique	**Intelligence artificielle**	Habitants	Continue (accès via le site web de la métropole)
	Plateforme numérique	Habitants Figure du contributeur	Continue (accès via le site web de la Fabrique Citoyenne)
	Réseaux sociaux et forums	Aucun public visé plus qu'un autre Figure de l'émetteur	Continue

Nous entendons par **dispositif de participation en présentiel** tout évènement physique organisé par les responsables d'un projet, pour lequel le public est invité à se présenter en un lieu (ponctuellement ou régulièrement) déterminé à l'avance pour l'occasion. La présence physique des habitants est nécessaire pour la conduite de l'évènement, qu'il soit organisé au sein d'instances permanentes (conseils de quartier, commissions consultatives) ou ponctuelles (réunions publiques). Dans notre corpus d'entretiens, ont été discutés les réunions publiques, les conseils de quartier, les balades et ateliers. Si des supports numériques peuvent y être utilisés (présentation numérique, maquette 3D virtuelle, support interactif numérique), ils demeurent à la marge du dispositif, et ne font l'objet que d'une utilisation ponctuelle, non systématique et partagée par l'ensemble des participants. Ce sont des outils facilitateurs de la mise en débat : ils ne sont ni l'objet même de la réunion, ni l'unique support mis à disposition pour échanger entre participants.

1. **Les réunions publiques sont perçues comme un format classique** de consultation des habitants.

Ce type de dispositif s'inscrit dans l'héritage des approches délibératives de la démocratie (Habermas, 1993 ; Manin, 1985 ; Rawls, 1995 ; Elster, 1998).

> *« Comme tous les bureaux d'étude que vous pourrez rencontrer, j'ai fait x dizaines ou centaines de réunions publiques, où le projet est déjà à peu près calé, financé, arrêté, on rencontre les gens, on sait très bien qu'ils vont regarder à peu près les places de stationnement qui sont devant chez eux et puis on attend de voir… voilà, ça c'est ce que j'appelle des réunions d'information du public quoi, pas une démarche participative. Ils ne sont ni à l'origine, ni vraiment… c'est des réunions, ça, c'est de la concertation caution on va dire, mais c'est pas péjoratif pour autant, c'est « les élus s'assurent que leur travail est compris par leurs électeurs » point, ça c'est pas plus. » (Enquêté.e P., urbaniste, bureau d'étude)*

L'une des principales difficultés identifiée et mise en discussion au cours des entretiens à propos des réunions publiques relève de leur animation.

> *« C'est déjà arrivé d'animer (à la demande des élus) des réunions publiques de 400 personnes. Donc vous vous dites, potentiellement, ces 400 personnes individuelles qui viennent avec leurs problématiques individuelles, comment vous allez réussir à créer un groupe positif et pas une somme d'individus ? C'est un peu du team building. » (Enquêté.e A., responsable, service public métropolitain)*

> *« Quand vous êtes au milieu d'une réunion et que tout le monde vous voit comme l'autorité sur le territoire, « Deus ex machina », chargé d'apporter la solution divine, faut prendre cette tension mais faut aussi voir comment on travaille en tension, et comment on ne l'emmagasine pas uniquement. » (Enquêté.e A., responsable, service public métropolitain)*

La participation habitante comme processus socio-politique oblige les acteurs en charge de leur mise à œuvre à développer autant de compétences qui relève du savoir-être que du savoir-faire, dans une dimension managériale des publics, au sein de ces « théâtres » (Chelzen et Jégou, 2015).

2. **Les conseils de quartier constituent l'instance de représentation citoyenne au sein des directions de quartiers**. Leur fonctionnement s'appuie essentiellement sur la figure de l'interlocuteur qui désigne un individu ou groupe d'individus avec lequel un dialogue est instauré, dans un cadre qui peut être plus ou moins contraint **[6.2.2.]**.

Institutionnalisés par la Loi Vaillant (2002), les conseils de quartier donnent toute leur place, sur l'échiquier décisionnel, à un « quatrième pouvoir » (Bacqué, Rey et Sintomer, 2005) d'ordre consultatif (Breton et Gissinger, 2009).

> *« Le conseil de quartier, si vous l'avez bien compris c'est finalement une représentation citoyenne au sein des directions de quartier, pour débattre des sujets du quartier qui intéressent les citoyens, l'aménagement des squares, les écoles et compagnie quoi, donc c'est généralement des citoyens tirés au sort et des citoyens volontaires. » (Enquêté.e E., chargé.e d'opération, service public communal)*

Les citoyens se voient attribuer, dans ces instances, un rôle d'autorité publique (Bacqué, Rey et Sintomer, 2005).

> *« Les conseils de quartier c'est sur inscription, donc on peut pas venir comme ça, bon peut-être de manière un peu exceptionnelle pour voir ce que ça donne, mais par contre on peut pas prendre part au vote, parce que y'a des moments où on vient voter dans les conseils de quartier, y'a des demandes de subventions par exemple qui sont faites. » (Enquêté.e I., directeur.trice de quartier)*

Encadré – Les commissions, ou l'ouverture des conseils de quartier

À Rennes, des commissions sont mises en place au sein de ces conseils de quartier à l'initiative des habitants. Ce sont des déclinaisons ou des compléments participatifs aux conseils de quartier, qui permettent d'ouvrir ces instances à l'ensemble de la population.

> *« Y'a pas de question de vote ou quoique ce soit donc on s'en fiche un peu, enfin vient qui est intéressé et qui veut bien s'investir sur ce projet-là. » (Enquêté.e I., directeur.trice de quartier)*

> *« Dans le cadre des conseils de quartier on peut venir travailler davantage les questions de participation, donc là par exemple on a une commission vélo qui s'est mise en place […] qui a été vraiment en autonomie totale, donc ils ont fait en fait tout un diagnostic des pistes cyclables existantes, des difficultés aussi, […] ils sont venus un peu compiler ces données-là, ensuite on les a mis en lien avec le service mobilité urbaine, qui aussi du coup produit des études pour la collectivité, et donc à partir de ça ils ont élaboré en fait tout un plan d'action et de choses à changer, qu'ils sont allés présenter à la Maire en septembre [2019], et aussi à l'adjointe à la mobilité. Et du coup, suite à ce travail là, moi je dois refaire le lien avec le service voirie, mobilité urbaine et cetera, pour que la plupart des points soient inscrits dans notre planification de travaux par exemple. […] On est bien sur une démarche où ce sont les habitants qui se sont mobilisés, […] sur les questions de circulation vélo, donc ils se sont organisés pour du coup répondre à ce questionnement-là, et la direction de quartier était présente pour faire relais auprès des services qui pouvaient les accompagner au mieux dans la démarche, et ensuite pour organiser le temps d'échange avec l'adjointe à la mobilité, et la Maire. » (Enquêté.e I., directeur.trice de quartier)*

Ces commissions de quartiers sont par ailleurs mobilisées dans le cadre des réflexions et de l'application de politiques publiques sur le territoire. À ce titre, l'exemple de l'élaboration du Projet Éducatif Local (PEL) est particulièrement représentatif. En 2015, des commissions « Éducation, Enfance, Jeunesse et Sport » sont créées dans cinq quartiers de Rennes. Regroupant professionnels, habitants (et plus particulièrement des parents), bénévoles d'association, direction de quartier et un responsable Éducation, Enfance de l'antenne de quartier, elles ont participé activement à la rédaction du document-cadre du PEL 2016-2020.

L'une des limites identifiées aux conseils de quartiers par les enquêtés porte sur les difficultés à maintenir un engagement des habitants dans le temps long.

> *« Faut trouver d'autres modalités de fonctionnement que des trucs qui se réunissent tous les mois avec… on peut toujours construire des ordres du jour avec les habitants, mais c'est souvent un peu artificiel quand même, au bout d'un moment ils lâchent le truc, enfin c'est pas forcément évident. En fait vaut mieux partir sur des objets concrets à entrée/sortie permanente quoi, on n'a pas besoin de demander aux gens d'être présents pendant cinq ans, déjà si on leur demande d'être présents pendant trois séances c'est bon quoi. […] Au bout d'un moment ils se fatiguent parce que finalement un certain nombre s'engagent dans d'autres concertations qui sont vachement plus concrètes quoi, et qui les intéressent, tandis que le conseil de quartier, on a un peu de mal à lui donner un sens quoi, et puis surtout pour qu'il ait du sens il faudrait beaucoup de temps d'animation, de suivi, et nous à la direction de quartier on n'a pas forcément le temps de faire ça et du coup on a un peu de mal à suivre ce processus de concertation, enfin je pense que le conseil de quartier est pas la meilleure manière de concerter ou d'associer les habitants. » (Enquêté.e K., directeur.trice de quartier)*

> *« On voit que toutes les concertations qu'on organise autour du projet urbain fonctionnent vachement mieux [que les conseils de quartier]. » (Enquêté.e K., directeur.trice de quartier)*

Si la mise en place des conseils est présentée, par les institutions, comme évidente ou naturelle (Breton et Gissinger, 2009), elle n'en demeure pas moins critiquée du fait de leur large absence d'autonomie, en partie produite par des processus d'invisibilisation de l'action collective (Neveu, 2003). De même, la question de la diversité – au sens d'une mixité – des publics a été posée comme un problème par les enquêtés :

> *« Au conseil de quartier la limite qu'on peut y voir aujourd'hui c'est plutôt des profils de personnes plutôt sensibilisées et plutôt déjà un peu… pas dans l'action politique nécessairement, mais enfin dans tous les cas c'est des personnes qui savent se mobiliser, y'a toujours quand même une complexité à venir toucher un habitant qui peut être un peu éloigné. » (Enquêté.e I., directeur.trice de quartier)*

> *« C'est le problème des conseils de quartier, c'est qu'on touche toujours un peu les mêmes. » (Enquêté.e K., directeur.trice de quartier)*

3. **Les ateliers, plus ponctuels, encouragent des mises en dialogue plus étroites entre institution et habitants**, par la régulation en amont de l'effectif et des profils des participants (constitution de mini-publics).

Ces ateliers peuvent aussi bien être mis en place lors des phases de diagnostic d'un projet d'aménagement…

> *« L'idée c'est de concerter davantage et puis d'utiliser les moyens en fonction des souhaits quoi, parce qu'un atelier tout simple autour d'une table à crayonner c'est parfois très efficace, pas besoin d'une multitude de supports, et puis parfois la multitude de supports permet aussi d'avancer. » (Enquêté.e E., chargé.e d'opération, service public communal)*

… qu'à l'occasion de la co-rédaction d'un document (d'une charte, par exemple) :

> *« Il faut de l'humain, et d'ailleurs c'est pour ça que j'insiste moi, je trouve que quand on va à la rencontre des acteurs, quand on les met autour de la table, comme on l'a fait pour la charte démocratie et citoyenneté, le souci de mettre en face des notaires avec des promoteurs, avec des habitants, cette confrontation des réalités de chacun elle amène les gens à dire « il faut un point d'équilibre » et ce point d'équilibre ça veut dire que je vais renoncer à des principes auxquels je crois et cetera, enfin voilà, et c'est comme ça qu'on construit ensemble, et pas qu'on est dans une opposition un peu systématique. » (Enquêté.e M., directeur.trice de quartier)*

Ces ateliers, comme espaces de co-production, permettent de redistribuer (Boullier, 2016) et de valoriser l'expertise du quotidien des habitants (Le Breton et Bailleul, 2020). Ils pourraient constituer une solution – sinon une alternative – à l'absence de certains publics dans des dispositifs classiques en valorisant des formes de participation par le faire.

4. **Des balades urbaines peuvent également être organisées lors des phases de diagnostic d'un projet**, comme dans une démarche de co-construction à l'échelle d'un quartier ou de l'agglomération.

Comme ateliers *in-situ* et en mouvement, ces dispositifs forcent l'attention du concepteur – ou de l'aménageur – en relocalisant, en contexte, la parole habitante.

> *« L'intérêt de la démarche, c'est qu'en une demi-journée avec ces gens, je vais avoir au moins un élément que j'aurais pas vu, que j'aurais loupé, ou qui serait apparu qu'en phase chantier, c'est-à-dire au moment où ça a des conséquences importantes sur l'équilibre du projet. » (Enquêté.e Q., responsable, bureau d'étude)*

> *« Y'a vraiment l'idée de dire qu'une concertation ça se fait pas que dans une salle. » (Enquêté.e G., chargé.ee de mission, service public communal)*

Ces formats valorisent l'expression des rapports affectifs des habitants à l'espace *en* projet et à l'espace *du* projet (Feildel, 2010).

> *« Ça me fait moins de boulot parce que les gens vont me dire un tas de choses que je vais pas avoir à découvrir moi-même, et là où c'est plus égoïste et c'est juste intelligent, c'est qu'en réalité même si ces choses-là que les gens vont me dire, même en venant résider sur place ou en venant 50 fois en réunion ou en faisant 50 réunions de terrain même avec un œil expert ou expérimenté ou tout ce qu'on veut, ces choses-là je les découvrirai pas forcément. » (Enquêté.e Q., responsable, bureau d'étude)*

En encourageant l'expression des différentes formes de partage de l'espace et de ses représentations par les habitants, ces formats de participation imposent aux aménageurs – et plus largement à l'aménagement et l'urbanisme – de ses saisir de ces questions (Feildel, 2013) et éclairent aussi les enjeux de la construction du savoir par le terrain (Feildel et al., 2016).

Nous entendons par **dispositif de participation hybride** l'usage, en un lieu déterminé et géographique, d'un outil numérique. Il peut aussi bien s'agir d'une application géolocalisée, pour smartphone, qui vise à recueillir les opinions des habitants *in-situ*, que d'outils informatiques mis à disposition des participants en contexte événementiel (jeu vidéo, maquette 3D).

1. **Les applications numériques utilisant la géolocalisation sont présentées comme des modalités de contribution** à la gestion quotidienne du territoire (*Rennes Citézen*) et d'expression d'opinions dans une dimension prospective (*Rennes 2030*).

Les applications permettent aux habitants d'accéder à un contenu adapté en fonction de leur localisation et de faire remonter leur expérience sensible de l'espace sous la forme d'une information numérisée auprès de l'acteur public.

> *« On s'était dit finalement ces balades ça serait bien que… ben y'a les balades physiques, et puis qu'on mette en place des balades numériques, et donc que les balades physiques soient doublonnées par la maquette 3D, le repérage, et du coup une application qui permette de suivre, d'avoir des commentaires et cetera. » (Enquêté.e G., chargé.ee de mission, service public communal)*

Le développement du crowdsourcing urbain (De Feraudy et Saujot, 2016) pose en outre la question d'une nouvelle forme d'engagement citoyen (Mericskay, 2021).

> *« L'enjeu du contributif c'est aussi d'impliquer les citoyens dans la vie de la cité et de les impliquer. » (Enquêté.e C., chargé.e de mission, service public métropolitain)*

Qu'il s'agisse d'une veille collective et de la gestion partagée – aux finalités opérationnelles (Baykurt, 2011 ; Hartmann et al., 2017 ; Liu, 2017) – ou de l'animation d'une démarche participative au projet urbain (Brabham, 2009), ces outils constituent de nouvelles pratiques de médiation territoriale (Seltzer et Mahmoudi, 2013 ; Crooks et al., 2015).

2. **Le jeu vidéo (*RennesCraft*) est aussi expérimenté sur le territoire comme outil de médiation** (révision du PLUi, animation dans les quartiers et établissements scolaires).

Le logiciel *RennesCraft* est définit comme un dispositif expérimental de co-conception et de reproduction de l'espace urbain (Triclot et François, 2020) au moyen de représentations vidéoludiques (Berry et al., 2011). Développé par l'association 3HitCombo, il croise technologies numériques et urbanisme en offrant à ses utilisateurs la possibilité d'explorer, en réalité virtuelle, la ville de Rennes (Chauvet, 2019).

> *« La première rencontre qu'on a eu avec 3HITCOMBO ça remonte à avant le PLU, on s'est rencontrés dans le cadre de Connexité, donc 2013-2014 je crois, où on était vraiment sur l'idée de la smart city, du numérique au cœur de la ville, donc on avait décidé de faire une espèce de showroom place Hoche, et moi j'avais dans l'idée de faire un atelier pour remettre l'habitant au cœur de la ville, et pour ça d'utiliser une interface numérique. J'ai rencontré l'association qui m'a proposé cette idée de détourner un jeu vidéo, ou en tout cas d'utiliser un jeu vidéo comme outil de médiation et comme outil de sensibilisation à la ville, et ça a été notre première collaboration. » (Enquêté.e D., chargé.e de mission, service public métropolitain)*

Des ateliers ont été organisés – notamment à l'occasion de la démarche participative de révision du PLUi (*Rennes 2030*) – au cours desquels les participants ont pu alterner entre reproduction numérique du territoire, visites de terrain et de chantiers en cours, et création de projets.

> *« L'outil qu'on propose c'est pas un outil qui va remplacer, supplanter la carte, la discussion, le débat et cetera, c'est un outil qui va à côté. » (Enquêté.e O., animateur.trice culturel, association)*

> *« Y'avait pas de volonté de concertation, l'idée c'était justement de voir à quel point on pouvait aller là-dedans, quelles étaient les limites de l'outil aussi, et clairement c'est quelque chose ensuite qui est réapparu, enfin aujourd'hui quand on nous demande de venir soit ça va être dans une envie d'un lieu qui veut se mettre en avant, se faire découvrir ou redécouvrir, soit parce que c'est un lieu très ancien, neuf ou alors il a été rénové, donc ça rentre dans la politique culturelle du lieu, et là on est dans la reconstruction du lieu, ou alors on intervient pour des villes, où là ça va être « ok là nous on veut faire passer un message à nos habitants par le jeu » on n'est pas là pour faire de la concertation en soi, on n'est pas là pour récupérer un certain nombre de données, d'avis, qui vont servir ensuite aux services à construire et à penser l'aménagement, on est là pour présenter ce qu'on fait, ce qu'on va faire, ou ce qu'on a envie de faire. » (Enquêté.e O., animateur.trice culturel, association)*

C'est une expérimentation participative qui relève de l'innovation numérique (Triclot et François, 2020).

« La ville s'est enrichie grâce à ses joueurs et cetera, puis est arrivé le PLU de Rennes en 2016, et donc on s'est dit « tiens, continuons à utiliser les pistes du jeu vidéo comme interface de médiation » avec un public qui est pas toujours facile à capter pour les collectivités, on va être très large mais on va dire de 9 à 18 ans, et donc dans le cadre du PLU on a à nouveau réalisé des ateliers, cette fois-ci à Pasteur, des ateliers qui étaient à la fois in situ et dans le jeu. » (Enquêté.e D., chargé.e de mission, service public métropolitain)

Utilisé dans un contexte de co-production et de médiation, le jeu vidéo permet de révéler les représentations des villes (Rufat & Ter Minassian, 2008), et encourage la conception de micro-projets (Chauvet, 2019).

3. **La maquette 3D de la ville** – ou son jumeau numérique (*Virtual Rennes*) **est mentionnée comme dispositif hybride de participation pour son un usage en contexte évènementiel**.

Son utilisation remonte aux premiers évènements de concertation du début des années 2000. La maquette sert alors de support de discussion, en facilitant – au prétexte de l'outil et de la représentation offerte de la ville – les échanges entre les habitants et les chargés de projet urbain.

« On allait de quartier en quartier, on avait une table surface, on intégrait la maquette 3D, on mettait le projet urbain concerné par le quartier, et les gens venaient par dizaine, à la fois pour voir la maquette 3D qui était quand même assez bluffante, et en même temps pour voir comment allait se passer le projet urbain, les gens posaient des questions aux chargés d'opérations qui étaient là aussi. » (Enquêté.e D., chargé.e de mission, service public métropolitain)

Depuis, elle est régulièrement utilisée dans des dispositifs classiques – type réunion publique – en ce qu'elle permet d'interagir avec l'espace en projet (Rheingold, 1993 ; Bailleul, 2015).

« On a quand même des éléments qui j'imagine très bien comment en collectif on peut dire « voilà on va débattre de la question de la hauteur à partir de ça » et puis on fait monter les formes urbaines en hauteur, on les fait redescendre, qu'est-ce que ça implique au sol, enfin sur du plan masse ou à l'échelle d'un quartier, on peut vraiment modéliser une évolution urbaine de ville quoi je pense, donc… et ça moi quand j'ai commencé à bosser sur l'habitat participatif on bossait sur des plans masse en Powerpoint, c'est très bien mais… là le truc peut vraiment évoluer en direct, en même temps que la parole se fait quoi. » (Enquêté.e B., élu.e, service public métropolitain)

C'est un support d'expérimentations qui a vocation à évoluer **[chap.5.]**, mais dont l'usage repose avant tout sur la volonté des acteurs et leur formation à l'outil.

« C'est vrai qu'on a cet outil de numérisation de la ville en fait qui existe aujourd'hui, toute la métropole de Rennes est numérisée en 3D, et c'est vrai que cet outil là il est existant parce qu'il permet de circuler partout, de modéliser des formes urbaines, donc là je pense qu'il y a plein de choses qui peuvent être inventées et développées autour de ça quoi. » (Enquêté.e B., élu.e, service public métropolitain)

« Rennes Métropole a une maquette numérique, voilà, qui a l'utilité que vous savez si vous avez interrogé les gens de Rennes Métropole… qui doit végéter dans un coin du hall de la Métropole parce que bon l'outil numérique il marche pas tout seul, parce qu'il est vachement bien mais faudrait qu'il soit animé, pour qu'il soit animé faudrait qu'ils soient formés les gens, à son utilisation, enfin voilà… en fait le problème des outils numériques c'est que sans médiation humaine c'est pas fou quoi. » (Enquêté.e P., responsable, bureau d'étude)

Enfin, nous entendons par **dispositif numérique** toute forme de médiation aux habitants entièrement numérisée. Ce sont des environnements ou des outils qui ne sont accessibles que depuis un terminal (ordinateur, mobile), et qui ne font pas l'objet d'une animation doublée en présentiel. Certaines de ces formes de médiation numérique sont déployées et expérimentées à l'occasion d'opérations spécifiques, tandis que d'autres encouragent et permettent aux habitants une participation en continu et asynchrone.

1. **L'expérimentation récente d'une interface numérique intelligente** s'inscrit dans cette typologie.

Dans le cadre de la refonte de l'écosystème numérique de Rennes (Ville et Métropole) la mise en place d'une intelligence artificielle a été expérimentée afin de guider les usagers dans leurs démarches administratives.

> *« On a mis en ligne un bot à destination des usagers sur les démarches administratives et les inscriptions scolaires, c'est une « version 1 » d'un bot sur lequel on a travaillé dans le cadre de la refonte de tout l'écosystème numérique de la ville de Rennes et de Rennes Métropole, c'est-à-dire à la fois le site internet, à la fois une application pureplayer dédiée 100% média avec les actualités et cetera, et plus une partie innovation, expérimentation, avec la création d'un bot […]. C'est une couche supplémentaire qu'on souhaite étudier, l'intelligence artificielle, les machines apprenantes. […] C'est des enjeux sur lesquels on travaille actuellement, on est persuadés que demain ça pourra créer des services pertinents pour les usagers. » (Enquêté.e D., chargé.e de mission, service public métropolitain)*

« *Roaz* », assistant virtuel de service public, est une interface supplémentaire d'information mise à disposition des habitants, qui s'appuie sur les données ouvertes de la collectivité pour répondre aux questions de ses usagers.

2. **La plateforme numérique « Fabrique Citoyenne », décrite comme outil de civic tech** en entretien, a été mise en place dès lancement du premier budget participatif de la ville de Rennes.

En servant à la fois de « *catalyseur* » (enquêté.e C., chargé.e de mission, service public métropolitain) et de vitrine de projets sur lesquels une concertation est en cours, la plateforme web « Fabrique Citoyenne » permet d'amplifier (Pouleur et al., 2018) et de prolonger la participation habitante en dehors des réunions et des ateliers organisés en présentiel.

> *« On a mis en place le site de la fabrique citoyenne qui est un outil de civic tech, ce que je dirais aujourd'hui c'est qu'on a un outil couteau suisse qui est vraiment formidable, qui peut faire beaucoup de choses, mais qu'il ne suffit pas en fait d'avoir à la fois cette directive de faire davantage de participation qui est un objectif général et l'objectif de diversifier les outils pour que ça fonctionne. » (Enquêté.e F., responsable, service public communal)*

Cette participation demeure encadrée, dans la mesure où toutes les modalités d'engagement et de co-production urbaine n'y figurent pas.

> *« Sur le site de la fabrique citoyenne, on a fait le choix de n'y mettre que des concertations actives, de manière à pas perdre les gens dans un ensemble de concertations. » (Enquêté.e F., responsable, service public communal)*

La création d'une plateforme pour la participation des habitants poursuit un objectif de modernisation des processus démocratiques (Monnoyer-Smith, 2011 ; Mabi, 2016) et illustre plus particulièrement l'irruption du numérique comme nouveau référentiel pour la mise en œuvre des démarches participatives (Douay, 2016).

3. **Les réseaux sociaux sont un média utilisé par la collectivité dans un soucis de consolidation de ses échanges avec les habitants** (en termes de fréquence et de proximité).

La présence des collectivités sur le web (Bouquillion et Pailliart, 2006), et plus spécifiquement sur les réseaux sociaux (en l'occurrence *Facebook* et *Twitter*), permettrait de faciliter la communication politique (Westling, 2007) et d'instaurer un rapport direct et quotidien avec les habitants (Krzatala-Jaworska, 2013).

> *« L'outil numérique il nous permet un rapport quotidien, un rapport direct quotidien avec les habitants, et avec tous les habitants. Et du coup il permet au citoyen d'avoir accès directement à l'élu et aux agents de la collectivité quoi, là où le physique est évidemment nécessaire mais il est forcément plus diffus dans le temps et dans l'espace. Donc je pense qu'aujourd'hui les outils numériques sont un vrai atout pour la transition démocratique, ça c'est une évidence, avec toutes leurs limites. C'est-à-dire qu'il faut toujours les voir comme un complétement du dialogue et du débat public physique qui demeure toujours nécessaire. » (Enquêté.e B., élu.e, service public métropolitain)*

Ces usages numériques posent des difficultés aux agents, notamment en termes d'animation (Krzatala-Jaworska, 2013) et de responsabilité éditoriale.

> *« Une fois qu'on a mis ces outils en place, la difficulté c'est de les faire vivre, c'est d'avoir des gens derrière, faut que ça discute, faut susciter l'échange, enfin vous pouvez mettre… vous avez cette mode des forums, on crée un forum sur un sujet, super, sauf que très vite votre sujet il se délite, et puis ça sèche et puis finalement plus personne ne vient sur le forum et puis ça disparait, donc on a aussi cet enjeu-là. » (Enquêté.e M., directeur.trice de quartier)*

> *« C'est la limite du coup de l'exercice avec le numérique, et pourtant on ne peut pas ne pas vivre dans son époque, et moi je trouve que là y'a une vraie question aujourd'hui, donc « comment est-ce qu'on fait ? » vous faites un Facebook et vous interdisez le débat citoyen ça n'a pas de sens, et en même temps vous laissez-faire le débat citoyen comme c'est la liberté d'expression… et ben soit c'est du hors sujet soit c'est complètement dévié, et puis alors les conversations dévient à n'en plus finir on sait même plus quel est le sujet de départ, ou soit c'est des insultes et ça, ça arrive. » (Enquêté.e L., directeur.trice de quartier)*

Ces difficultés ne sont pas sans rappeler la complexité d'animation des débats dans un cadre public (Carrel, 2013 ; Dziedzicki, 2015), et plus particulièrement la gestion de situations conflictuelles (Fourniau, 2001 ; Boyé et al., 2012 ; Martinais, 2015). En ce sens, les échanges entre administration et administrés sur Internet, s'ils prolongent – en le numérisant – l'espace public du débat, ne sont pas pour autant facilités.

6.5.3. Enjeux de médiation(s) numérique(s)

La part prise par les outils numériques dans les dispositifs de participation à la fabrique de la ville illustre des intentions et degrés de co-production différents. Au sein des dispositifs présentés par les enquêtés, les outils numériques ont une place plus ou moins grande, pour des raisons différentes, et selon un gradient opérant du marginal au constitutif (cf. fig.18).

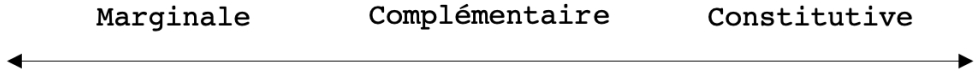


Figure 18 – La place du numérique dans les dispositifs participatifs (source : données de l'enquête)

Dans le premier cas, les outils numériques sont mobilisés à la marge de dispositifs de participation à la fabrique de la ville : ils sont alors un renfort à une démarche. Ils ne sont pas pensés dès le départ comme dispositif participatif. C'est le cas notamment des réunions publiques où les outils numériques sont un support d'information et de communication (visualisation, représentation, projection) qui vise l'acceptation du projet urbain par les participants.

> *« Y'a un énorme travail via le numérique qui peut être fait, c'est visualiser, et visualiser avec une dynamique. Ce qu'une planche un peu carton ne permet pas. Donc c'est vrai que dans la participation, utiliser cette possibilité de faire évoluer un projet ça c'est vraiment très intéressant, et peut-être même virtuellement imaginer des scénarios qui permettent d'approfondir ce que ça donne, on en est toujours à la première étape, mais voilà on a trois scénarios différents, on va essayer d'imaginer ce que ça peut donner au final, alors ça vaut pas pour tous les projets mais ça peut aider à imaginer le résultat final dans la première étape. Donc voilà, le numérique est forcément un outil du présent et de l'avenir, mais y'a énormément de questions qu'on n'a pas résolu encore. » (Enquêté.e L., directeur.trice de quartier)*

Dans le second cas, les outils numériques sont utilisés en complément à des formats dits classiques. C'est souvent de façon ponctuelle, comme stratégie de communication, en visant l'hybridation d'une démarche en présentiel par une démarche numérisée. C'est par exemple le cas du site web de la Fabrique Citoyenne, sur lequel sont mis à disposition tous les comptes rendus de concertations labellisées.

« Il me semble que là ce qu'on a expérimenté pendant quatre ans c'est la complémentarité des outils, et que le numérique… qu'on s'était pas forcément saisis de cet outil là, mais en tous les cas effectivement on l'a pas pris comme le lieu qui se substituait aux autres lieux et modes et cetera, on l'a utilisé comme un outil qui nous a permis et de communiquer différemment, et d'amplifier la communication, moi je pense que la question de la communication effectivement elle est quand même très fondamentale. » (Enquêté.e G., chargé.ee de mission, service public communal)

C'est d'ailleurs souvent pour atteindre un objectif de diversification des participants :

« Ça a été quelque chose d'assez… enfin voilà, sur lequel on a investi beaucoup de temps, et en se disant que c'était important pour la lisibilité et aussi la communication, mais aussi en se disant ben y'a des gens qui sont pas forcément disponibles pour faire la balade tel jour et cetera. » (Enquêté.e G., chargé.ee de mission, service public communal)

« L'utilisation de la Fabrique citoyenne a parfois peu d'intérêt dans certains cas, quand on sait que c'est plutôt une population âgée qui va être présente, ou plutôt une population jeune là y'a un intérêt à utiliser des outils numériques, ça s'adapte en fonction des populations aussi. On a des outils et on les utilise en fonction des contextes quoi. » (Enquêté.e E., chargé.e d'opération, service public communal)

Enfin, dans le dernier cas où les outils numériques sont constitutifs de la démarche participative, c'est souvent dans un cadre expérimental de création d'outils et de designs innovants pour la collaboration avec les habitants.

« Nous on recherchait un outil… là où on a été emmerdés sur le numérique, pour le dire vulgairement… en gros, par exemple, moi je veux partager un document avec un habitant ou plusieurs habitants, et je veux qu'ils interagissent tous sur le même document, et qu'on ait un calendrier partagé, tout le tralala, et ben aujourd'hui je suis désolée mais moi ça m'emmerde de faire un Google drive, enfin voilà, ça marche bien mais c'est juste que c'est pas trop la philosophie quoi. Et du coup là ils sont en train de travailler à l'élaboration d'un nouvel outil numérique justement pour nous faciliter la démarche et puis qui ne soit pas privé comme l'est Google, ou du moins qu'il y ait une convention qui soit passée avec la collectivité, et donc ils nous ont sollicité. » (Enquêté.e I., directeur.trice de quartier)

Lorsqu'ils sont pensés comme cadre (et pas seulement comme instrument) de la participation, ils permettraient l'aide à la décision – en s'appuyant sur les contributions habitantes.

La mise en place de médiations numériques par la collectivité, à des fins de participation citoyenne, rencontre toutefois – et révèle – des enjeux complexes. Le numérique, en contraignant les villes à transformer leurs modalités d'échanges avec les parties prenantes locales (Bouchet et Millet, 2011), remet notamment en question la posture des agents territoriaux et des élus.

« On passe de l'élu décideur à l'élu animateur, facilitateur, ce qui n'est plus du tout la même posture. Ce qui n'empêche pas que l'élu continue de décider, par ailleurs, parce que juridiquement il est décideur, et les deux sont pas incompatibles, mais il devient décideur comme arbitre du débat collectif, c'est un peu différent, c'est-à-dire qu'il arrive à la fin du processus. Et du coup c'est un peu la même chose pour les agents, c'est-à-dire que là où les agents ont un interlocuteur qui est l'élu ou leur chef de service et « il faut faire ça » ils sont amenés en fait à intégrer une troisième partie prenante qui est l'usager. Ils le faisaient par ailleurs pour certains, je dis pas, y'a pas d'un côté un modèle complètement hermétique et de l'autre un modèle hyper ouvert, mais oui oui, ça a changé les habitudes de travail, et oui y'a un gros enjeu de formation, pour les élus, pour les agents, mais aussi pour le citoyen. » (Enquêté.e B., élu.e, service public métropolitain)

« Y'a des questions de responsabilité éditoriale, très clairement les élus sont responsables aussi de tous les commentaires qui sont publiés sur les sites officiels de la ville, et donc les pages Facebook officielles c'est aussi engager une responsabilité éditoriale des élus et bon… on se doit, notre boulot c'est aussi de protéger les élus juridiquement quoi. » (Enquêté.e F., responsable, service public communal)

De plus, la capacité des agents à développer ces formes de médiation ne repose pas uniquement sur leur habileté à s'en saisir, mais bien aussi sur leurs compétences et habiletés numériques.

« Les personnes qui sont dans la situation d'animer, enfin de suivre les outils numériques de la collectivité, ils sont pas nombreux en fait, finalement en fait c'est la com, ça va être nous [mission démocratie locale] sur le site de la fabrique citoyenne, ça va être en direct les directions de quartier parce que c'est leur métier, mais enfin nous quand on a des questions… on n'est pas spécialistes en tout, donc c'est pas facile d'être animateur d'un outil quand on n'a pas les compétences ou les connaissances suffisantes et nécessaires, donc on est obligés de passer… enfin je veux dire, on a tel commentaire, merci de venir

en renfort et nous dire ce qu'on doit dire, c'est pas très agile, donc on va essayer de se dire – enfin là je parle du budget participatif – est-ce qu'on formerait pas tous les référents de budget participatif pour qu'ils soient en capacité d'intervenir sur le back office du site, pour être en capacité d'apporter des éléments… mais ça, ça me parait… on en demande déjà beaucoup trop, donc… mais on sent bien qu'il y a des modes agiles de faire et qui sont pas évidents parce que dans une collectivité locale en principe c'est l'élu qui parle à l'habitant, et ça tout le monde le sait, enfin la plupart des agents connaissent cette règle, mais c'est pas évident d'intervenir alors qu'on n'est pas dans sa fonction en fait. » (Enquêté.e F., responsable, service public communal)

L'analyse spécifique des enjeux liés au numérique selon les enquêtés met finalement en évidence cinq systèmes de valeurs présidant à leurs usages en contexte participatif :

1. Les outils numériques, et plus spécifiquement les réseaux sociaux, permettent de sonder et de mesurer plus facilement les opinions des habitants,
2. Ils sont un outil de médiation en contexte de programmation,
3. Dans un contexte informatif et communicationnel, ils permettraient de mobiliser et d'échanger avec plus d'habitants (et en des temporalités différentes),
4. Les interfaces et environnements numériques ludiques permettraient de renforcer la mixité des publics participants, et plus spécifiquement d'attirer les publics jeunes,
5. Enfin, l'usage d'outils numériques accélèrerait la mise en transversalité des services.

Synthèse du chapitre 6

L'objectif de ce chapitre était d'interroger la culture participative rennaise, entre rapport à la ville et rapport à la cité.

Après avoir présenté le **périmètre de l'enquête** [6.1.], l'analyse fouillée de notre corpus d'entretien à la recherche des mots de participation nous a permis de proposer **un lexique territorialisé de la culture participative rennaise et de ses registres performatifs** [6.2.]. Quatre enjeux ressortent particulièrement de l'analyse lexicale des entretiens [6.2.1.] : la dimension managériale de la participation, la dimension encapacitante recherchée et/ou effective des démarches participatives, la transformation des postures et le partage des savoirs entre professionnels et habitants, et l'importance du relationnel dans l'exercice de la participation. Nous avons ensuite proposé une typologie en dix figures de l'habitant [6.2.2.] et interrogé plus spécifiquement les profils de publics absents des processus de co-production urbaine. Nous avons ainsi mis en évidence que l'enjeu de faire participer les minorités se situe à la fois dans un registre dialogique (donner la parole) et capacitaire (donner le pouvoir d'agir) [6.2.3.].

Cette double ambition s'exprime, du côté de la participation des publics jeunes, à travers des **processus de délégation, d'expérimentation et de médiation** [6.3.]. La délégation du champ jeunesse aux structures socioculturelles et de proximité (implantées dans les quartiers), dont l'action était majoritairement empreinte du registre de l'expérimentation, a permis de multiplier les apprentissages et d'alimenter, en outre, la formalisation progressive d'une mission jeunesse [6.3.1.]. Mais, si la rhétorique de la participation des jeunes est inscrite, à Rennes, dans les discours et références des professionnels de jeunesse depuis la fin des années 1990, l'analyse de nos entretiens met en évidence une absence des publics adolescents dans les processus de fabrique urbaine. Cette absence est liée à la fois à une difficulté de catégoriser et de se référer à un public « ni enfant, ni adulte » (Bourdieu, 1984), et à un contexte de délégation de la participation des jeunes à des structures associatives et des professionnels qualifiés [6.3.2.].

L'analyse du corpus d'entretien au prisme des instances de participation nous a ensuite permis de **mettre au jour les enjeux et effets de l'institutionnalisation d'une culture participative au sein de la collectivité** [6.4.]. La formation [6.4.1.] et l'acculturation à de nouvelles pratiques et postures professionnelles [6.4.2.] sont présentés par les enquêtés comme les deux enjeux les plus importants dans la structuration d'une véritable culture participative sur le territoire. Cette dernière est aussi renforcée et mise en visibilité par un ensemble de supports tels que des documents incitatifs [6.4.3.] qui encouragent, en outre, une plus grande transversalité entre les services de l'administration territoriale.

Enfin, l'analyse des entretiens au prisme du projet nous a permis d'identifier et de mettre en discussion **les outils et formats de participation à la fabrique de la ville** [6.5.]. Dans le cadre du projet urbain, la participation renvoie le plus souvent à deux formes : des instances permanentes (conseils de quartier, plateforme « Fabrique Citoyenne »), et des instances ponctuelles (réunions publiques, commissions consultatives). Ces dernières sont mobilisées différemment en fonction des phases et des échelles du projet en question [6.5.1.], et peuvent en outre être analysées selon la manière dont elles sont dispensées : en présentiel, en hybridation, ou numériquement [6.5.2.]. L'analyse plus spécifique des outils de médiation numérique [6.5.3.] – qu'ils soient employés de façon marginale, complémentaire, ou bien qu'ils soient constitutifs des démarches participatives – rend compte, par ailleurs, de systèmes de valeurs présidant à leur usage différents – mais pas moins complémentaires – dans le champ de l'urbanisme participatif[125].

[125] Il importe toutefois de préciser que le développement des formes de médiation numérique est concomitant plus que consubstantiel à l'intégration des habitants aux projets urbains du territoire rennais.

Conclusion intermédiaire :

D'une problématisation politique de la ville intelligente à l'esthétisation des démarches participatives

À Rennes, la participation se situe dans un double héritage d'expérimentations d'information de proximité et de structuration d'une stratégie de communication politique [chap.4]. Si les années 1970 sont marquées par le développement d'outils d'information visant à instaurer les conditions d'un débat entre décideurs et habitants, la mise en place progressive d'une stratégie de communication territoriale à la fin des années 1980 encourage quant à elle le développement de formats de participation auprès du grand public. Ainsi, les années 1990 sont marquées par la problématisation institutionnelle de la question participative, qui laisse déjà présager une tradition d'innovation dans la construction du rapport aux habitants et de leur participation sur le territoire. L'investissement dans les nouvelles technologies y opère, dans une certaine mesure, comme une marque identitaire territoriale. Le cas particulier de l'usage des données numériques est particulièrement marquant à ce titre. Si l'évolution du contexte législatif, en France notamment, est l'un des facteurs explicatifs du poids considérable de la question des données (de leur gestion, stockage, et partage) dans l'ensemble des territoires urbains ayant engagé plus ou moins récemment une démarche de ville intelligente, à Rennes, c'est un enjeu majeur depuis plus d'une vingtaine d'années. En effet, dès les années 2000, la métropole a choisi de se lancer dans un processus d'ouverture des données. En 2010, plus d'une centaine de jeux de données sont rendus accessibles sur un portail open data intitulé « Rennes Métropole en accès libre ». Ce média numérique a concrétisé une volonté politique et une ambition partagée de transparence de l'action publique, dans une perspective qui est celle de la création de services à valeur ajoutée pour les citoyens. Cet évènement est une clé essentielle de lecture de la problématisation politique (Eveno, 2018) de la ville intelligente à Rennes [chap.5]. C'est le premier rouage d'un ensemble de mécanismes interconnectés qui, depuis, ont été expérimentés et développés sur le territoire par le biais de projets (l'initiative Rennes Grid et l'expérimentation « Smart Saint-Sulpice » par exemple), d'outils (comme la plateforme « 3DExperience city-Virtual Rennes », le Service Public Métropolitain de la Donnée ou « Rennes Urban Data Interface ») ou d'évènements (challenges, hackathons, InOut). Les réflexions menées à partir de la gestion des données urbaines, en tant qu'objet transversal, ont largement participé à la traduction du concept de ville intelligente en enjeu politique, puis à sa mise en agenda au sein de la métropole rennaise. L'entrée en technologie des services de la ville, puis leur interaction croissante et progressive avec les services d'urbanisme plus particulièrement, constitue le point de départ de leur introduction et leur généralisation dans les pratiques de planification et donc, de concertation.

L'instrumentation du numérique en contexte de projet urbain suit donc, à Rennes, une double voie :

1. **Celle de la diversification** : les dispositifs numériques s'ajoutent et s'hybrident à des dispositifs existants,
2. **Celle de la dissémination**, au sein des structures et dans les services de la collectivité.

En ce sens, la généralisation – puis la diversification – des technologies numériques en contexte de co-production ne provient pas seulement des formats et des designs, mais aussi des acteurs qui ont en charge de concevoir et d'animer des situations de co-production.

S'agissant ainsi des médiations numériques, qu'elles soient proposées comme cadre de participation par l'acteur public, ou mobilisées de façon ascendante et non contrôlée par une institution, elles participeraient à faire de l'individu – considéré à des temps différents comme un « *usager, un consommateur, ou un citoyen* » (Carrel, 2007, :16) – non plus seulement le destinataire d'un système (en particulier celui de la production de l'espace) mais bien un acteur de la chaîne du projet urbain.

Cette hypothèse remet en cause une approche hiérarchique du rapport à l'action, et s'inscrit sous la promesse de collaboration décentralisée permise par les outils numériques. Elle renvoie également aux notions de mise en capacité, qui peuvent être discutées (Linders, 2012) au prisme de leur impact sur la gouvernance locale (Anthopoulos, 2017). Intégrées à d'autres champs de la vie quotidienne, ces médiations urbaines numériques favoriseraient aussi le renouvellement des imaginaires de la ville, et de la citoyenneté [chap.6]. Ce phénomène accompagne un processus d'esthétisation, qui signifie que la configuration et la forme (design ludique, visibilité, innovation) semblent de plus en plus importantes – autant pour les participants que pour les porteurs de l'information – dans un souci d'attractivité et d'élargissement du public de participants. L'usage d'outils vidéoludiques est ainsi justifié par sa capacité à attirer les publics, en particulier les publics jeunes.

L'enjeu de la recherche consiste dès lors à poser la question des modalités et des outils visant à accroitre – sinon à permettre – la participation des jeunes à la fabrique de la ville, en interrogeant dans le même temps leur rapport à la ville et à la cité.

PARTIE III.

Mise en œuvre et (co-)conception : enjeux méthodologiques d'une recherche sur la fabrique de la ville

L'intérêt pour la participation des publics jeunes dans des processus de recherche est manifeste (Côté et al., 2018) et traduit une préoccupation croissante envers leurs droits, en particulier ceux des enfants, à l'échelle internationale (Graham, Powell et Taylor, 2015 ; Razy, 2014 ; Willumsen, Vegar et Studsrør, 2014). De plus en plus, les jeunes sont considérés comme des acteurs réflexifs (Côté et al., 2018), capables de participer à la construction des savoirs (Aubrey et Dahl, 2006 ; Cashmore, 2011 ; Danic, Delalande et Rayou, 2006 ; Harcourt et Einarsdottir, 2011 ; Kirk, 2007).

La jeunesse constitue, pour cette recherche doctorale, la catégorie de public mobilisée pour interroger les référentiels qui sous-tendent l'action publique en faveur d'une démocratie participative dans le cadre du projet urbain. En effet, si les dispositifs qui visent spécifiquement la participation de ce public sont rapprochés au symbole d'un idéal démocratique (Koebel, 2001), nous posons que les espaces (dispositifs et instruments) de co-production avec des publics jeunes sont à la fois porteurs et indices d'enjeux politiques territoriaux (Loncle, 2008). Nous souhaitons ainsi poser la question des modalités et des outils en interrogeant le rapport des jeunes à l'espace urbain et sa production. Il s'agit, en d'autres termes, d'étudier les dispositifs de médiation numérique mis en place pour encourager une participation des jeunes, en interrogeant à la fois leur rapport à la ville et à sa fabrique. En privilégiant le registre de l'engagement civique aux processus urbains à celui de la participation citoyenne, nous abordons la question de la jeunesse et de sa participation à la cité comme « ressource » (Vulbeau, 2001). Cela nous permet de décrire des formes de participation et d'engagement non institutionnelles – les démarches de participation à la politique publique reposant sur des processus d'exclusions significatives (Fraser, 2001) qui participent de l'invisibilisation de certains publics. Les démarches de terrain mises en place pour cette recherche visent dès lors à interroger les dispositifs qui encouragent la citoyenneté, le développement et la valorisation de formes de participation par le faire. Aussi proposons-nous, dans cette partie, de présenter et de discuter nos choix méthodologiques en suivant un découpage simplifié, en trois temps, de notre processus de recherche : construire, observer, analyser.

Nous reviendrons dans un premier temps sur **la construction du cadre opératoire de la recherche [chap.7.]**. Comment le cadre méthodologique de la recherche a-t-il été établi ? De quelle manière ont été conçues et animées les deux situations expérimentales de participation au projet urbain ? Quelles sont les données que nous confrontons à ces situations de recherche localisées pour monter en généralité ?

Nous interrogerons ensuite **notre place et posture du chercheur sur et face au terrain [chap.8.]**. De la planification des expérimentations à l'obtention et l'analyse des résultats, quelles difficultés avons-nous rencontrées ? Entre pratique et réflexivité, comment avons-nous progressivement construit une posture de recherche, et quels enjeux retiendrons-nous ?

Enfin, nous présenterons **les éléments d'analyse des matériaux de la recherche [chap.9]**. Sur quels corpus de matériaux cette recherche s'appuie-t-elle ? Quelle est la grille que nous proposons pour les analyser ?

Chapitre 7.

Construire le cadre opératoire de la recherche

Ce chapitre a pour objet de détailler la manière dont nous avons construit et sélectionné nos terrains de recherche.

Nous présenterons d'abord le **cadre général des principes méthodologiques retenus [7.1.]** à partir des influences de la recherche-action sur notre travail **[7.1.1.]** et de la façon dont nous avons problématisé notre sujet et construit nos hypothèses **[7.1.2.]**. Nous justifierons ensuite les raisons pour lesquelles nous avons entrepris de conduire des expérimentations **[7.1.3.]**.

Ces deux expérimentations, ou **situations participatives [7.2.]** sont présentées par la suite : le budget participatif communal comme cas pratique auprès de collégiens **[7.2.1.]** et l'aménagement d'un espace public naturel **[7.2.2.]**. Nous proposons également une synthèse des principes et méthodes **[7.2.3.]** appliquées à ces deux mises en situations afin d'en mettre en lumière les points communs et divergences.

L'enjeu de **monter en généralité [7.3.]** à partir des données de ces deux mises en situations de co-production est exposé à la suite, à partir d'une discussion autour des limites de la démarche expérimentale comme méthode d'enquête **[7.3.1.]** et de la présentation des entretiens complémentaires effectués auprès d'acteurs impliqués dans un PIA Jeunesse **[7.3.2.]**.

7.1. Établir – Construire le cadre méthodologique de la recherche

Cette section s'attache à décrire le processus de construction du cadre méthodologique de notre recherche, en présentant dans un premier temps les influences de la recherche-action sur notre travail et la façon dont nous avons problématisé notre sujet et construit nos hypothèses. Nous proposons ensuite de justifier le recours à des méthodes expérimentales.

7.1.1. L'influence de la recherche-action sur notre travail

La recherche-action, ou « *action research* » (Lewin, 1946)[126], est une orientation méthodologique qui centre « *l'intervention sur l'émancipation des acteurs et la mise en place de procédures participatives* » (David et al., 2012, :262). K. Lewin considère que c'est en intervenant directement auprès des individus que les recherches en sciences sociales, et en particulier la psycho-sociologie, sont en mesure d'observer, de mesurer, et de comprendre plus finement des processus à l'œuvre. Aussi les programmes de recherche-action de K. Lewin étaient-ils orientés en termes d'actions : c'est d'abord en comprenant la réalité que l'on est en mesure d'agir sur celle-ci.

[126] La paternité de la recherche-action est généralement attribuée à K. Lewin, psychologue, qui a conduit des recherches sur les phénomènes sociaux dans les années 1940 aux États-Unis.

La recherche-action a donc pour tâche praxéologique de changer la société, elle « *contribue simultanément aux connaissances fondamentales en sciences sociales et à l'action en société dans la vie quotidienne* » (David et al., 2012, :245). C'est un plan d'action sociale (Dubost, 1983) : le développement de connaissances s'opère par l'observation d'actions et de leurs effets dans un contexte réel ou *in-situ*. La présence du chercheur sur le terrain en immersion permettrait d'identifier à la fois les besoins et les aspirations des individus. Les connaissances académiques du chercheur se retirent, pendant un temps, en arrière-plan, afin de profiter des savoirs locaux (savoir-faire, savoir-être) qu'il s'agit de mettre en mots avec les participants. Le chercheur n'agit donc pas comme expert lors de ces mises en situation, il est au contraire impliqué et engagé au même titre que les autres participants de la recherche. Aucune distinction n'est faite entre l'ensemble des acteurs du terrain (y compris le chercheur). Tous les individus sont et doivent être impliqués de la même manière dans la recherche, et ce à toutes les étapes. Les participants deviennent alors aussi des acteurs-chercheurs. Cette méthode intègre et reconnait un ensemble de valeurs démocratiques issus des travaux de J. Dewey (1927) : le traitement de la question des minorités et la reconnaissance de leurs droits (dans une perspective égalitaire). C'est donc un procédé dans lequel la démocratie (Lemay, 1997), mais aussi l'égalité, peuvent être considérés comme des éléments structurants essentiels.

En intégrant systématiquement la conscientisation de groupe dans un processus de recherche (Bazin, 2003), K. Lewin a ainsi contribué à la remise en cause des méthodes dites classiques de recherche en sciences sociales. Les individus participant à la recherche doivent être intégrés, et s'impliquer, à toutes les étapes du cycle établi par le chercheur. Cet impératif est issu du constat de l'importance des comportements et des changements d'attitude (Kemmis, 2006) tout au long de la recherche.

Encadré – Synthèse des caractéristiques de la recherche-action de K. Lewin (par Bargal et al., 1992)

- Un processus cyclique de planification, d'action et d'observation (en vue d'évaluer les résultats),
- La rétroaction des résultats de la recherche à tous les groupes d'intérêts impliqués,
- La coopération entre les chercheurs, les praticiens, et les participants pendant l'ensemble du processus,
- L'application de principes qui gouvernent la prise de décision en groupe,
- La prise en compte des différences dans les systèmes de valeurs et les structures des parties impliquées dans la recherche,
- La volonté de résoudre un problème et générer des connaissances nouvelles dans le même temps.

C'est au cours des années 1960-1970 que la recherche-action comme nouvelle méthodologie de recherche s'importe et se développe en Europe (grâce à des productions académiques variées). Appliquée à différents terrains et en différentes temporalités, elle est fréquemment reprise sous la forme de modèles (cf. encadré ci-dessous).

Encadré – Modèles de recherche-action

H. Taba et E. Noël (1957) proposent de simplifier l'approche préconisée par K. Lewin. Sur le plan méthodologique, les auteurs proposent un modèle inductif qui repose sur les étapes suivantes : l'identification de la problématique, l'analyse des problèmes et l'identification des facteurs causaux, la formulation des hypothèses, l'expérimentation et l'action, et enfin, l'évaluation.

R.A. Schmuck (2006) propose deux modèles :

- Une « proactive action research » (en six étapes) : faire la liste des attentes et questionnements, mise en place d'une nouvelle pratique, collecte de données, analyse des données, réflexions sur les pistes d'améliorations, nouvelles actions (cycle reproductible).
- Une « responsive action research » : collecte des données, analyse des données collectées, déterminer les actions à mener, lister les attentes et questionnements au sujet des actions à mettre en place, expérimenter les nouvelles pratiques, collecte de données (cycle reproductible).

M.G. Lodico, D.T. Spaulding et K.H. Voegtle (2010) proposent un modèle de recherche-action construit en sept étapes : identification du problème avec les praticiens, collecte des données, recension des écrits par le chercheur, mise en place du plan d'action et récolte des données, analyse des données, formulation des conclusions.

M.H. Guay, L. Prud'homme et A. Dolbec (2011) proposent un modèle de recherche-action construit en six étapes : circonscription de la problématique (entre praticiens et chercheurs), formulation des objectifs, élaboration d'un plan d'action, application du plan d'action, évaluation, diffusion des résultats.

Jusqu'aux années 2000, les approches francophones de la recherche-action sont orientées sur la production des connaissances sur le fonctionnement des systèmes sociaux et des actions en leur sein. L'intervention est alors considérée comme une forme de management social (Lewin, 1946 ; Argyris, 1955) qui peut s'entendre comme une « recherche-intervention » (Hatchuel et Mollet, 1986 ; David, 2000) ou une « recherche ingénierique » (Chanal et al., 1997 ; Claveau et Tannery, 2002). La production de connaissances doit servir l'action. L'enjeu n'est donc pas uniquement de produire de nouveaux savoirs : il est aussi dans la recherche d'une plus grande efficacité (perspective managériale), et dans l'essai de formulation de recommandations à destination des acteurs qui sont, sur le terrain, confrontés à ces problèmes identifiés et analysés.

En cela, la recherche-action ne vise pas tant la production de savoirs universels que de savoirs locaux. Elle porte en effet le plus souvent sur des microsystèmes. Selon N. David (et al., 2012), la recherche-action telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui s'inscrit dans le prolongement de *l'action research* de K. Lewin et de l'*action science* de C. Argyris (1985), dont le but est «*de décrire et de transformer ces aspects de notre monde social qui se présentent sous forme de points aveugles, de dilemmes et de contraintes dont nous ne sommes pas conscients* » (*ibid.,* :133). Cette dernière se caractérise par une approche militante (David et al., 2012) : « *si le chercheur part de la situation présente et des représentations que les acteurs en ont pour les aider, sans autre outil que des dispositifs relationnels —groupes de travail, entretiens— à construire et à piloter un processus de transformation, il s'agit de recherche-action* [...]. *Si le chercheur intervient sur le terrain de la recherche pour aider, éventuellement en proposant/concevant lui-même un certain nombre d'outils, il s'agit de recherche-intervention* » (David et al., 2012, :133-134). Ainsi, la différence entre action et intervention « *se situe dans la volonté de transformation de l'objet de recherche qui est plus affirmée en recherche intervention par rapport à la recherche action* » (Rasolofo-Distler et Zawadski, 2013, :8). Les partisans des courants militants (Fals Borda, 1991 ; Hall, Gillette et Tandon, 1982) et coopératifs (Heron, 1996 ; Reason, 1994 ; Greenwood et Levin, 1998 ; Whyte, Greenwood et Lazes, 1991) de la recherche-action ont en commun de considérer que seule l'élaboration partagée de connaissances (entre le chercheur et les participants) permet un véritable changement.

Finalement, trois dimensions ressortent particulièrement de cet état de littérature sur la recherche-action : la volonté de changement ou de transformation, l'élaboration partagée de connaissances, et l'intervention (qui peut comporter une motivation ou une philosophie militante). Ces trois dimensions revêtent des significations différentes en fonction des situations que le chercheur investit, et des aspects méthodologiques qu'il privilégie (cf. tab.17, réalisé à partir des travaux de F. Allard-Poesi et V. Perret, 2003).

Tableau 17 – Panorama des différentes modalités de recherche-action (à partir de F. Allard-Poesi et V. Perret, 2003)

Terminologie	Caractéristiques
Recherche-action psychosociologique	Formation de groupes sujets et objets de l'expérience. Maitrise des conditions expérimentales. Mise en situation autour des dynamiques de groupes restreints.
Recherche-action participative	Participation des acteurs dans l'intégralité du processus de recherche. Notions d'apprentissage, de capacités et de compétences.

Terminologie	Caractéristiques
Recherche-action stratégique	Mobilisation de ressources pour la résolution d'un problème précis. Action optimisée et expérience réfléchie.
Recherche-action intégrale et existentielle	Toutes les dimensions de l'individu sont impliquées. Approche transversale. Vise à reconnaitre la complexité des situations humaines.
Recherche-action situationnelle	Vision systémique. Interactions entre individus. La situation est une unité de base pour comprendre les fonctionnements sociaux.

La partie suivante présente la manière dont nous nous sommes approprié cet héritage méthodologique, et l'avons plus particulièrement appliqué à notre recherche doctorale sous la forme de situations expérimentales qui se situent, conceptuellement, au croisement de ces différentes formes de recherche-action.

7.1.2. De la recherche-action à l'expérimentation

L'urbanisme comme science connaît une tradition de proximité avec la recherche-action. Cette dernière permet en effet de construire des connaissances sur la ville en partant de l'expérience de ses acteurs, prenant ainsi en compte leurs imaginaires, leurs points de vue et leurs savoirs. Les savoirs en aménagement de l'espace et urbanisme se construisent alors avec les individus – et non « sur eux » (Reason et Bradbury, 2008). La recherche-action permet non seulement de prendre en compte les contextes dans lesquels s'inscrivent l'objet étudié, mais aussi de développer une posture compréhensive, qui permet la production d'un savoir partagé au sein du projet.

Dans le champ de l'urbanisme participatif, la participation comme phénomène social étant un tout dans lequel les trajectoires individuelles (vécu, compétence, représentations) et collectives (culture, idéologie) sont des dimensions clés, elle doit être étudiée dans son cadre réel. Effectuer une recherche sur la participation nécessite, de notre point de vue, de ne pas s'intéresser uniquement aux attributs des dispositifs et des systèmes d'actions et de valeurs qui en président les usages. Il faut également se placer de telle manière à dépasser les approches évaluatives des dispositifs participatifs, en allant au-delà, ou plutôt *dans* ces derniers, en interrogeant les habitudes des participants, leurs façons de communiquer et de s'engager, et leurs interactions en contexte participatif. Nous prônons ici une approche qualitative par la médiation de ce que nous appelons des situations de participation, pour laquelle notre posture de chercheur est engagée *dans* et *sur* le terrain, en créant des situations de recherche expérimentales.

La recherche-action se définissant comme une méthodologie centrée sur la résolution d'un problème concret (Mayer et al., 2000 ; Guay, Prud'homme et Dolbec, 2011), notre travail a d'abord consisté en l'identification et la formulation – par l'analyse conjointe de la littérature consacrée [part.I.] et de l'enquête de terrain [part.II.] – du dit problème. Il apparait que les processus d'aménagement de la ville intelligente et les formes de médiation – dans le champ de l'urbanisme participatif – sont soumis à une triple injonction : à la participation, à la modernisation, et à la durabilité.

La mise en technologie des dispositifs participatifs et de médiation, ainsi que la multiplication des offres de participation numérisée (ou numérique), constituent l'un des champs d'exploration et d'expérimentation de la fabrique de la ville intelligente à Rennes. Nous avons en effet relevé que les outils développés, les référentiels mobilisés, mais aussi les acteurs impliqués sont différents, selon que l'on observe les processus d'aménagement de la ville intelligente ou les formes de médiations urbaines [part.II]. D'un côté, le développement d'une offre participative appuyée par le numérique vise à renforcer et à diversifier les formes d'engagement civiques ; tandis que de l'autre, l'adoption de solutions proposées par les industriels pour la fabrique et la gestion du

territoire suit une logique de plateformisation – qui s'appuie sur une vision systémique de la ville. L'instrumentalisation des outils utilisés par les professionnels de l'urbanisme pour une co-production urbaine se heurte à la fois à des impératifs de formatage et d'interopérabilité des données, mais aussi à des représentations contrastées entre ce qui relève de la solution technologique pour les professionnels d'une part, et ce qui relève de l'animation et de la médiation territoriale d'autre part.

Toutefois, si l'intégration de technologies numériques participe de la transformation de l'exercice professionnel de conception des projets urbains, il en va de même pour les imaginaires de la citoyenneté. En effet, l'usage des outils numériques en contexte participatif alimente un processus d'esthétisation du débat public, où la configuration et la forme semblent être de plus en plus importantes pour les acteurs institutionnels. Nous posons que ce processus traduit une vision essentialiste du rapport entre le public et les environnements numériques. Elle est d'autant plus manifeste lorsque la question de la participation des publics jeunes à la fabrique de la ville est évoquée. L'idée selon laquelle les outils numériques, en particulier ludiques, sont un vecteur de participation des publics jeunes, justifie en effet – autant qu'elle l'alimente – la multiplication d'instruments participatifs outillés par des environnements numériques. Dès lors, le constat de la faible participation des jeunes à la fabrique de la ville, posé par les acteurs que nous avons interrogés, est d'autant plus problématique que l'offre de médiation numérique se renforce et se diversifie. Cette situation, jugée insatisfaisante par les acteurs que nous avons rencontrés, peut être ainsi être formulée par la question suivante : « *pourquoi les jeunes ne participent-ils pas à la fabrique de la ville malgré l'offre numérique et ludique que nous mettons en place ?* ».

La formulation d'une réponse à cette question nécessite d'explorer les hypothèses suivantes (cf.tab.18) :

Tableau 18 - Hypothèses explorées en contexte expérimental

Approche	Hypothèse
Essentialiste	Les environnements numériques permettent de susciter l'intérêt des publics jeunes au projet urbain. Comme vecteur d'attractivité et d'intérêt, ils pourraient, en outre, participer à une forme d'acculturation à la participation dans le cadre de la fabrique du territoire.
Modérée	Les environnements numériques ne suffisent pas, à eux seuls, à susciter l'intérêt des publics jeunes au projet urbain – et à encourager, de fait, leur participation. Ils sont un média complémentaire à employer dans une démarche pédagogique et d'animation de construction d'un rapport à la cité et à la ville.
Critique	L'usage d'environnements numériques en contexte participatif avec des publics jeunes ne constitue pas une solution à leur faible participation. Leur contribution à la fabrique de la ville opère d'ailleurs davantage en dehors des processus participatifs institutionnels, qu'ils soient numériques ou non. Ainsi, la numérisation de l'offre participative ne permet pas, à elle seule, ni d'encourager de nouvelles formes de participation, ni de mettre en visibilité celles déjà existantes.

Enfin, notre production vise, par sa diffusion, à proposer des pistes d'amélioration et/ou de transformation des pratiques existantes (Lodico, Spaulding et Voegtle, 2010 ; Kayaoglu, 2015 ; Schmuck, 2006 ; Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz, 2007) au profit de la résolution de cette situation initiative jugée insatisfaisante.

7.1.3. L'expérimentation comme méthode et résultat

Si les politiques jeunesse fonctionnent depuis leur origine avec une rhétorique d'appel à la participation (Loncle et Rouyer, 2004), nous n'avons pas pu intégrer, ni suivre – dans les temps qui nous ont été donnés pour la recherche doctorale – des dispositifs institutionnels qui nous permettaient d'interroger la participation des jeunes au prisme des notions d'engagement, d'implication et d'éducation à la citoyenneté. En effet, si à Rennes, la politique jeunesse est menée de façon transversale entre les services sectoriels, l'implication des jeunes dans le cadre de

l'urbanisme participatif ne peut s'observer qu'à des micro-échelles et en des temps spécifiques, sur des objets isolés.

> *« Sur les questions d'aménagement, en fait c'est dans les mains des directions de quartier, au niveau de la ville de Rennes. On travaille pas spécifiquement sur ce champ là nous au niveau central, et ça va être vraiment la direction de l'aménagement et de l'urbanisme avec les chargés d'opérations qui en fonction des opérations vont voir de quelle manière… y'a toute une procédure de concertation à engager dans le cadre des opérations d'aménagement, et en fonction de cette procédure les jeunes sont plus ou moins associés. Mais ça, c'est en fonction du cahier des charges de la concertation liée à une opération, si les jeunes sont spécifiquement ciblés, et bien ça va être une démarche locale menée par la direction de quartier qui sera enclenchée. Mais nous au niveau de la jeunesse, on est plus sur du « soft », on est sur des sujets plus sociaux, que sur les sujets plus urbanisme. » (Enquêté.e H., responsable, service public communal)*

La politique jeunesse et la participation des jeunes à la fabrique de la ville étant deux champs menés parallèlement, nous avons entrepris de construire nos propres terrains sous la forme d'expérimentations. Notre démarche n'est pas linéaire, mais plutôt itérative. Nous avons en effet procédé à de nombreux va-et-vient entre les différentes phases de la recherche, à savoir l'action, l'observation et la réflexion (Marshall et Rossman, 2011 ; Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz, 2007 ; Stringer, 2008).

Le parti pris expérimental des démarches de terrain nous a permis une plus grande flexibilité dans la conception des protocoles que si nous avions privilégié un cheminement hypothético-déductif – en admettant de fait que nous ne pouvions contrôler tous les facteurs externes à la recherche. En nous investissant à la fois dans l'organisation du terrain (conception et animation des expérimentations) et dans la production de connaissance, notre position de chercheur (en formation) s'est doublée de celle d'acteur (Lallé, 2004). Nous avons ainsi œuvré pour adopter et maintenir une posture pragmatique (Greenwood et Levin, 1998), en tâchant de générer des connaissances scientifiques utiles, tant pour la compréhension d'une réalité sociale (recherche) que pour sa transformation (action). L'enjeu est alors de conjuguer théorie et pratique, mais aussi de placer la première au service de la seconde – et réciproquement. Aussi avons-nous, à de multiples reprises, investi et mobilisé la littérature scientifique au regard des problématiques rencontrées sur le terrain, dans une perspective de compréhension et de résolution de ces derniers.

7.2. Expérimenter – Concevoir et animer deux situations participatives

Cette section a pour objet la présentation de nos deux expérimentations, ou situations participatives : le budget participatif communal comme cas pratique auprès de collégiens et la mission d'une structure jeunesse dans l'aménagement d'un espace public naturel. Une synthèse des principes et méthodes appliquées à ces deux mises en situations est également proposée en fin de section, afin d'en clarifier les points communs et divergences.

7.2.1. (#1) – Le budget participatif communal comme cas pratique auprès de collégiens

La première expérimentation que nous avons construite, intitulée « ROSAPRO - Construire ensemble des projets pour le quartier : le collège Rosa Parks se lève et vous ? », a été formulée dès l'été 2018 en réponse à un appel à projets fléchés de la Maison des Sciences de l'Homme en Bretagne, en collaboration avec la revue *Médiaparks*. Cette dernière, créée et animée

par un professeur d'Histoire-Géographie du collège Rosa Parks se définit comme « *un journal éducatif, citoyen et participatif* »[127].

> *« Médiaparks est une revue thématique qui interroge la société et la citoyenneté en s'appuyant sur des méthodes de travail collaborative par la création d'un lien privilégié entre professionnels de la société civile, enseignants, universitaires et des élèves. L'objet est de décloisonner les approches intellectuelles, de s'affranchir des contraintes disciplinaires et de libérer la curiosité, la recherche et la créativité. Ce tutorat partenarial permet d'accompagner l'élève dans sa recherche d'idées, de développer son analyse et de structurer un contenu sur un format contraint (3200 caractères). Cette démarche aboutit au travail de rédaction et à la production d'articles par l'élève-journaliste. » (Extrait de l'appel à projets fléchés, mai 2018)*

La justification de la création de cette revue est décrite comme une réponse pédagogique à de nombreuses demandes :

> *« Celles-ci venaient des élèves (connecter davantage l'enseignement de l'histoire géo à la compréhension du monde), des parents (l'attente d'actions pédagogiques claires et rassurantes pour ne pas fuir le collège), de l'institution (les nouveaux programmes de primaire et de collège) et des enseignants (tous ne savaient pas comment lier l'actualité à leurs programmes disciplinaires). » (Extrait de l'appel à projets fléchés, mai 2018)*

La formulation d'une réponse à cet appel à projets devait notamment correspondre à la demande d'une « *pédagogie de projet à la fois innovante et connectée au monde actuel* » (extrait de l'appel à projets fléchés, mai 2018). Nous avons ainsi proposé un projet sur l'année, qui visait à développer les questionnements sur la participation des jeunes à la fabrique de la ville (expression, crowdsourcing, reconnaissance des jeunes dans le débat public), en les accompagnant dans la formulation d'un projet à déposer au budget participatif. Au moment du lancement de l'expérimentation (septembre 2018), plus d'une centaine de projets avaient été déposés au budget participatif de la ville depuis 2016 (cf. tab.19). Les projets déposés relèvent en grande majorité de la catégorie « aménagement des espaces publics »[128].

Tableau 19 - Inventaire des projets déposés et retenus au budget participatif pour le quartier Villejean-Beauregard

Édition	Projets déposés	Projets retenus
#1 (2015-2016)	67, dont 19 soumis au vote des habitants	3, sur 54 propositions retenues à l'échelle de la ville de Rennes
#2 (2016-2017)	48, dont 21 soumis au vote des habitants	2, sur 44 propositions retenues à l'échelle de la ville de Rennes
#3 (2017-2018)	32, dont 18 soumis au vote des habitants	2, sur 28 propositions retenues à l'échelle de la ville de Rennes

La première année (2018-2019), nous avons mené l'expérimentation avec une classe de cinquième. La seconde année (2019-2020), nous avons pu intégrer deux classes : une de cinquième, et une de quatrième. Notre présence hebdomadaire au sein du collège a notamment été facilitée par le dispositif « Cordées de la réussite » (volet « ouvrir le champ des possibles »).

> *« Le but des Cordées de la réussite est de lutter contre l'autocensure des élèves par un accompagnement continu dès la classe de 4e, jusqu'au baccalauréat et au-delà.[…] Comment cela fonctionne : Un établissement encordé (collèges et lycées de la voie générale, technologique ou professionnelle) et des établissements têtes de cordée (qui peuvent être des établissements d'enseignement supérieur) mettent en place des actions pour donner à chaque élève les moyens de*

[127] Source : site web de la revue, onglet « journal » [URL : https://mediaparks.fr/le-journal-collaboratif - page consultée le 12 octobre 2021].

[128] Source : données de la Fabrique Citoyenne. Disponible en ligne [URL : https://fabriquecitoyenne.rennes.fr/pages/cartographie-des-projets-realises - page consultée le 28 avril 2020]

sa réussite dans l'élaboration de son projet d'orientation, quel que soit le parcours envisagé, poursuite d'études dans l'enseignement supérieur ou insertion professionnelle. » (Académie de Rennes[129])

L'accompagnement, pendant deux années scolaires (2018-2019 et 2019-2020), de groupes d'adolescents de 12 à 14 ans dans la conception d'un projet d'aménagement pour leur quartier, a été doublé par des phases de planification, d'enquête et d'analyse (cf. fig.19).

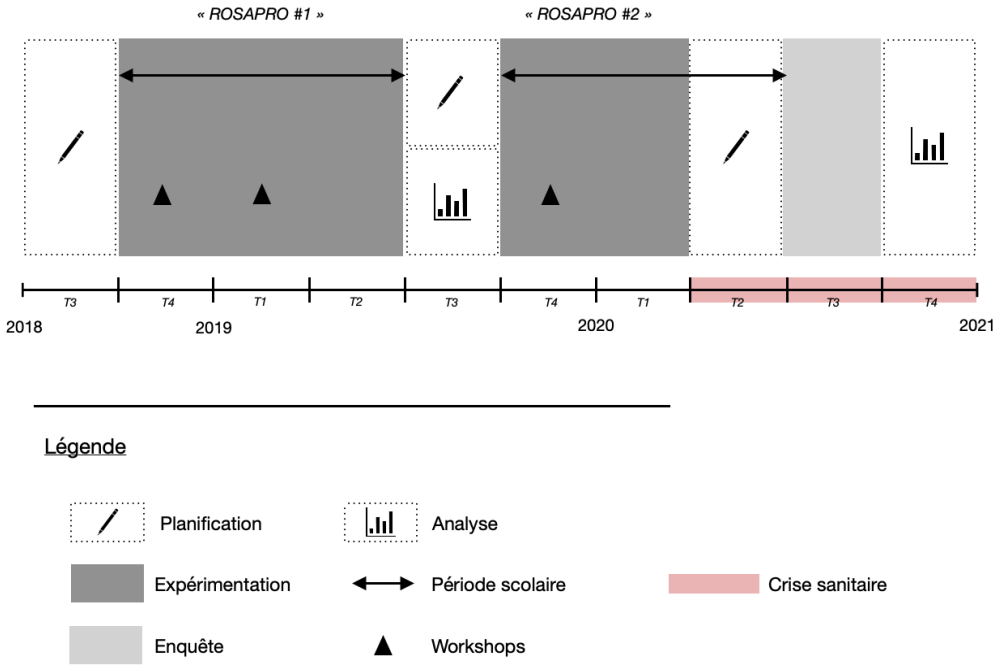


Figure 19- Frise chronologique de l'expérimentation au collège Rosa Parks

Le suivi des collégiens s'est fait sous forme d'ateliers par petits groupes (4 à 6 élèves) constitués par avance par le professeur. Nous avons également organisé, pendant les vacances scolaires, des ateliers thématiques de découverte de l'urbanisme. Ces derniers se sont tenus dans différents lieux, que ce soit dans l'espace public, à l'Université Rennes 2 ou à la maison de quartier Beauregard, avec pour double objectif : la sensibilisation aux outils d'enquête et au processus de fabrique de la ville, dans une perspective pédagogique, et l'avancement des projets conçus lors des temps de classe au sein du collège. Dans ces groupes restreints (aussi bien *dans* et *hors* des murs du collège), les adolescents étaient autant sujets qu'objets de l'expérimentation, et la participation posée comme principe (Reason, 1994). En ce sens, ce que les participants (cf. fig.20) on fait au cours du processus de recherche que nous avons construit était en grande partie déterminé par eux.

[129] Source : site web de l'Académie de Rennes. Disponible en ligne [URL : https://www.ac-rennes.fr/les-cordees-de-la-reussite-dans-l-academie-de-rennes-121609 - page consultée le 13 juillet 2020].

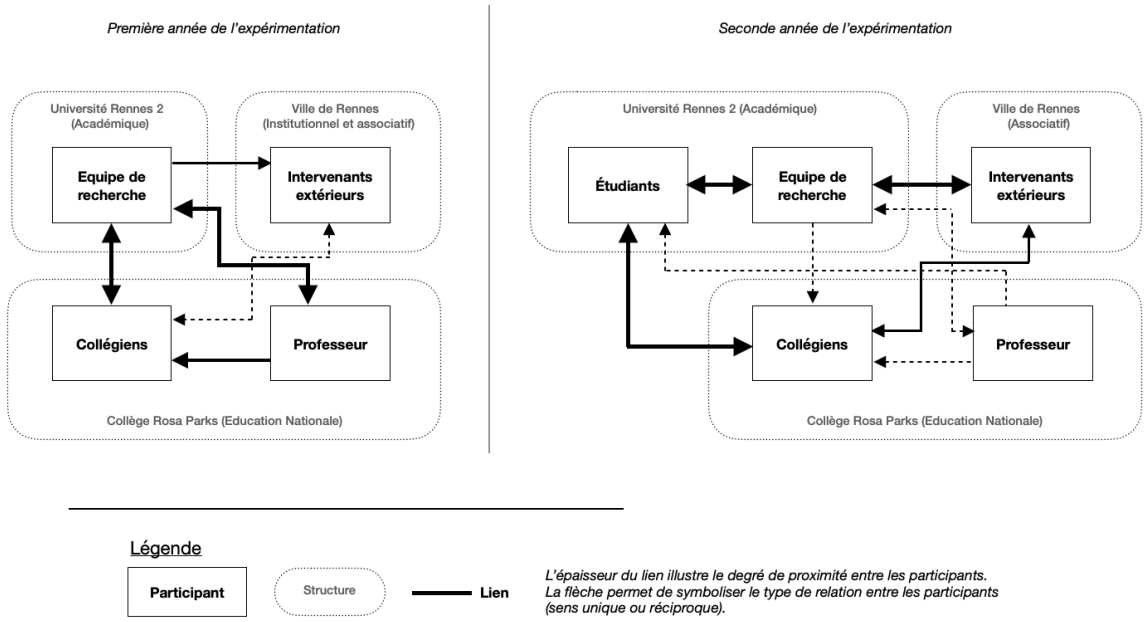


Figure 20 - Schéma des acteurs impliqués dans l'expérimentation au collège Rosa Parks

Nous avons également pris le parti de favoriser un apprentissage co-généré. De fait, la visée de l'expérimentation n'était pas tant la production de projets en soi ni la formulation d'une vérité objective, que l'ouverture d'espaces de discussion et de pistes de réflexion collective (Greenwood et Lewin, 1998). En d'autres termes, la commande que nous avons formulée aux collégiens, à savoir la conception d'un projet à déposer au budget participatif de la ville de Rennes, servait surtout de cadre à l'expérimentation. En effet, parce que les collégiens disposent de visions et de compétences différentes dans la formulation d'une réponse à cette consigne, mais aussi – et plus largement – d'expériences sensibles et de vécus parfois divergents de leur territoire, c'est cette diversité des attitudes et des expériences qu'il nous importait de saisir dans un cadre de co-construction de projet plus que le résultat formulé en lui-même. L'observation de ces arènes de débat et de la façon dont les adolescents se sont engagés – ou non – dans une démarche de projet devait nous permettre d'apporter des éléments de validation aux hypothèses formulées précédemment.

La planification de l'expérimentation a ainsi porté sur la mise en place de dispositifs permettant le dialogue, la confrontation et l'articulation des différents points de vue des collégiens, ainsi que leur mise à disposition d'une palette d'outils (numériques et non numériques) servant la co-construction d'un projet. Afin de ne pas perdre de vue notre objectif de recherche dans cette expérimentation, nous avions formulé une série de questionnements à investir le long des deux années au collège :

1. Quels sont les outils privilégiés par les collégiens dans la co-construction de leur projet ?
2. Comment se les approprient-ils ? Quels sont les leviers et freins à une appropriation collective/individuelle ?
3. Quelles sont les compétences requises et mobilisées pour qu'ils réalisent et atteignent l'objectif de la commande ?
4. Quels sont les leviers et les freins à leur engagement dans cette expérimentation ?

Pour répondre à ces questions, nous avons utilisé différents outils de collecte de matériaux (cf. tab.20).

Tableau 20 - Outils de collecte de matériaux, expérimentation #1 (au collège)

Méthodes de collecte	Matériaux obtenus	Temporalités
Journal de terrain	Verbatims de participants, ressentis personnels, éléments de contexte des ateliers	Les deux années
Grille d'observation	Conduite de projet et des usages en contexte des outils de co-conception	Principalement la première année. Les ateliers menés lors de la seconde année de l'expérimentation étant conçus par les étudiants eux-mêmes, nous ne pouvions créer de grille d'observation à l'avance (la prise de notes et d'images a alors été privilégiée).
Entretiens semi-directifs	Retours d'expérience des étudiants accompagnateurs	La seconde année uniquement.
Ateliers	Perceptions du territoire (cartes mentales) Supports de travail des collégiens Productions diverses	En fonction des animations (tant première que seconde année).
Questionnaire	Perceptions des collégiens de l'expérimentation et de leur investissement	La première année.

Nous avons veillé à maintenir le plus ouvert possible ce champ des possibles méthodologiques, ainsi qu'à mobiliser le plus d'outils de collecte possible, dans la mesure où l'expérimentation évoluait inévitablement en fonction des apprentissages réalisés dans l'action et par la réflexion (les nôtres et celles de l'ensemble des participants). Le recours aux notes de terrain, par la tenue d'un journal de bord, s'inscrit ainsi à la fois dans une démarche d'observation participante, et dans un objectif de réflexivité au long des deux années (Caratini, 2004 ; Martineau, 2005).

7.2.2. (#2) – L'intervention d'un acteur de quartier dans l'aménagement d'un espace public naturel comme cas pratique auprès d'habitants

Notre seconde expérimentation consiste en un projet de parc champêtre au Nord du sous-quartier Beauregard. Il fait partie de la ZAC Beauregard-Quincé, concédée par la ville à la SEM Territoires. C'est un projet qui s'inscrit plus largement dans une volonté de développer l'agriculture urbaine au sein du quartier :

> *« Se structurant autour des fermes de Quincé, l'opération d'aménagement Beauregard-Quincé a pour ambition de prolonger l'identité bocagère du quartier. […] Le parc champêtre lui, viendra entourer les fermes de Quincé depuis l'ouest et bordera les nouvelles constructions au sud ainsi que le boulevard de la Robiquette à l'est en cohérence avec les caractéristiques écologiques et historiques des lieux. Il permettra de revaloriser la zone humide, de préserver le patrimoine bocager existant ainsi que de nouveau, planter des milliers d'arbres. » (Extrait de la présentation du projet par Territoires, 8 juillet 2021*[130]*)*

Le projet d'opération du parc de Quincé est une opération classique qui nous confère un cadre pour l'expérimentation de formes de médiation aux jeunes et l'animation d'ateliers de concertation. Nous avons rejoint le projet au début de l'année 2020, sous la forme d'un accompagnement à la mission de concertation et de participation habitante commanditée par la SEM Territoires, conçue et mise en œuvre par l'équipe du Cadran (maison de quartier Beauregard).

[130] Article disponible en ligne [URL : https://www.territoires-rennes.fr/actualites/un-parc-champetre-beauregard-nouveau-poumon-vert-du-quartier - page web consultée le 6 octobre 2020]

Encadré – Expérimenter des formes de participation à la fabrique de la ville : des histoires de rencontre ?

> *« J'étais en recherche de partenaires pour organiser et animer des ateliers à destination des collégiens impliqués dans le projet ROSAPRO (les « workshops »), j'ai contacté l'association « 3 regards » (en août 2019), hébergée à la Maison de quartier Beauregard (« le Cadran »). J'avais noté que sur leur programme d'activités, ils disposaient d'une licence « Rennes Craft », et je souhaitais proposer aux élèves [du collège Rosa Parks] de travailler une visualisation de leur projet sous ce logiciel – en questionnant à la fois le jeu vidéo comme facteur d'attractivité et de mobilisation des jeunes, et ses effets sur leur projet. Peu de temps après, je rencontrai Jaouen, animateur, avec qui nous avons travaillé la programmation et l'animation de workshops pendant les vacances scolaires. Au cours de nos échanges, il m'a informée que l'association était mandatée par la SEM Territoires pour organiser la concertation sur un projet urbain en cours : celui de l'aménagement d'un « parc champêtre » à Quincé (au nord du quartier Beauregard). C'est ainsi que mon implication a commencé – dans une posture d'observation participante – dans la conception, l'animation, et le suivi de ces ateliers qui visaient à impliquer les habitants du quartier aux processus de réflexion de l'aménagement du futur parc de Quincé. » (Extrait de journal de terrain, bilan mensuel)*

Ces deux structures, la SEM Territoires et Le Cadran (et plus particulièrement l'association « 3 Regards » qui y est hébergée), connaissent une antériorité de travail. Depuis 2016, ces deux acteurs sont partenaires dans la mise en œuvre de nouvelles formes de travail et de collaboration avec et *pour* les habitants du quartier. Ce partenariat a donné lieu à la création d'un web documentaire participatif, qui visait notamment la formation des habitants à l'écriture documentaire, au langage filmique (grâce à l'usage d'outils de captation audiovisuelle et de montage), et, en outre, la création d'une identité de quartier valorisée. Pendant trois années consécutives, des ateliers ont été organisés au sein de l'Espace Public Numérique (EPN) du Cadran, ainsi que diverses animations dans des espaces publics et scolaires. Les objectifs de ce web documentaire sont présentés comme suit :

> *« 1.Favoriser l'expression citoyenne de l'individu et les rencontres intergénérationnelles, 2.Permettre l'accueil et l'accès aux TIC de tous les habitants du quartier et particulièrement les plus fragiles, 3.Utiliser les TIC comme soutien à l'échange de pratiques, à l'entraide ou simplement comme outils d'interactions entre les habitants, 4.Favoriser l'acquisition de connaissances et de compétences dans les champs d'actions liés aux TIC et visant une autonomie d'usage, 5. Encourager toute initiative et tout effort tendant à favoriser l'usage des technologies numériques dans une dynamique individuelle et/ou collective, 6. Participer à la diffusion de l'information en recherchant la mixité sociale. » (Extrait d'un document de travail interne, fourni par l'association 3 Regards).*

La saison 2019-2020 a marqué un tournant dans ce projet associatif. D'une part, par la volonté de faire évoluer le web documentaire en une véritable plateforme qui permette d'encourager et de valoriser l'expression habitante, et d'autre part, par le lancement de la concertation citoyenne du futur parc de Quincé. Nous avons travaillé sur ce second segment avec l'équipe du Cadran (et plus particulièrement avec les acteurs des services Enfance et Espace Public Numérique) (cf. fig.21).

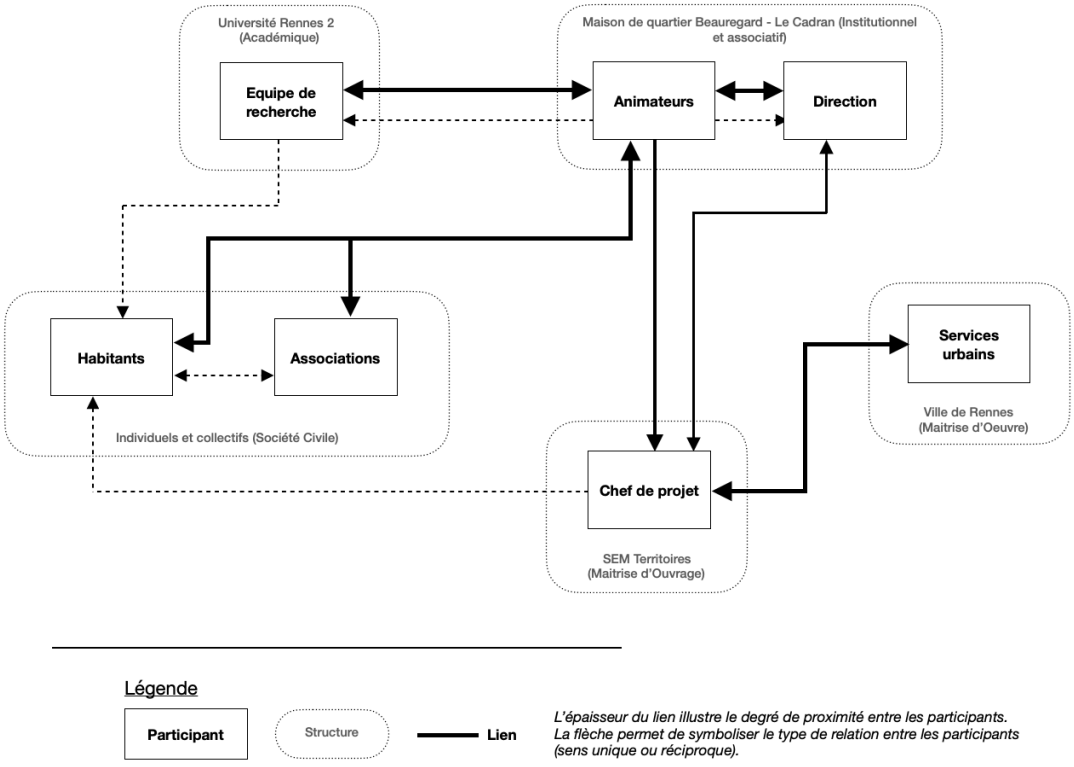


Figure 21 - Schéma des acteurs impliqués dans l'expérimentation au Cadran

La concertation des habitants du quartier de Beauregard pour ce projet de parc est guidée par quatre grands objectifs. Ceux-ci ont d'abord été formulés lors de réunions et d'échanges entre membres du projet (équipe de recherche, animateurs et direction) et réaffirmés à l'occasion de la rédaction du bilan d'activité 2019-2020 de la structure (à laquelle nous avons participé) :

1. « *Renforcer la participation des habitants à la création, la gestion et l'amélioration de leur cadre de vie,*
2. *Promouvoir les visions et souhaits des habitants-usagers du futur parc,*
3. *Définir ensemble les propositions d'aménagement de ce nouvel espace de vie,*
4. *Stimuler et encourager les propositions créatives des habitants sans réserve.* »

Notre rôle a consisté en un accompagnement à la conception et à l'animation d'ateliers destinés à l'ensemble des habitants pour ce projet urbain. Notre implication dans la conception, en amont, des ateliers, devait nous permettre d'orienter et d'observer plus spécifiquement la place des publics jeunes dans ces situations participatives. Du point de vue de la recherche, l'expérimentation a été guidée par la série de questions suivantes :

1. Comment les habitants – et plus particulièrement les publics jeunes – se sont-ils (ou ont-ils été) impliqués dans cette concertation ?
2. Qu'ont permis les outils numériques dans cette démarche participative ? Comment les participants se sont-ils appropriés les outils mis à leur disposition ?
3. Comment les productions (de l'équipe en charge de la démarche participative et les propositions des habitants) ont-elles été perçues et reçues par l'aménageur ?
4. Quels sont les leviers et les freins à l'engagement des jeunes dans cette expérimentation ?

Pour répondre à ces questions, nous avons utilisé différents outils de collecte de matériaux (cf. tab.21).

Tableau 21 - Outils de collecte de matériaux, expérimentation #2 en maison de quartier

Méthodes de collecte	Matériaux obtenus	Temporalités
Journal de terrain	Verbatims de participants, ressentis personnels, éléments de contexte	Tout au long de l'expérimentation
Grille d'observation	Usages d'un outil vidéoludique par des publics jeunes en contexte de projet urbain	En fonction des animations (en général, le mercredi après-midi, à la maison de quartier)
Entretiens semi-directifs	Retours d'expérience des acteurs du projet	A la fin du projet (été-automne 2021)
Prise de notes	Verbatims de participants aux ateliers et réunions	Conduite du projet 2019-2020
Ateliers	Productions des participants (adultes et enfants)	En fonction des animations (2019-2021)

Parmi les ateliers conçus et mis en place pour intégrer les habitants au projet urbain, nous avons essayé de mettre en place, de façon régulière, des temps spécifiques pour les publics jeunes à partir d'une animation autour du jeu vidéo *Rennescraft*. L'objectif était de les intégrer à la démarche de participation à partir de la modélisation du futur parc de Quincé dans le jeu (cf. fig.22).

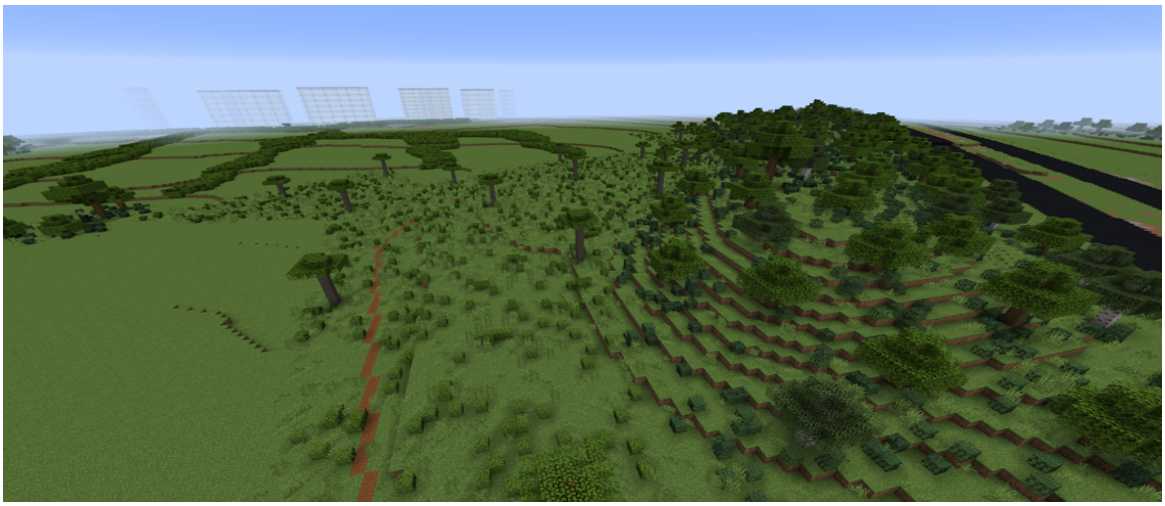


Figure 22 - Capture d'écran du serveur de jeu Rennescraft dédié à l'aménagement du parc de Quincé

Les propositions formulées par les jeunes participants de ces ateliers devaient être présentées à la maîtrise d'œuvre, ainsi qu'à l'ensemble des habitants : physiquement, dans l'espace du Cadran, et virtuellement, depuis la plateforme numérique *Beauregard en immersion*.

A la différence du premier cas d'étude, les participants n'étaient ni connus ni préalablement constitués en groupes, mais à mobiliser. L'hypothèse que nous avons tâché d'éprouver par cette expérimentation était celle de l'engagement volontaire des jeunes dans un contexte de co-production outillée par un média vidéoludique. En reconditionnant les cadres du débat, les dispositifs numériques de médiation urbaine ludiques permettraient d'impliquer – sinon d'attirer – les publics jeunes, relativement éloignés des processus de fabrique de la ville. Une question se pose toutefois : la ludification des outils de participation permet-elle la prise en compte de leurs propositions par l'aménageur au même titre que des outils dits classiques ?

7.2.3. Synthèse des principes et méthodes des deux expérimentations

Nous avons choisi de mettre en place, dans ces deux expérimentations, une démarche d'observation participante qui suit une approche qualitative. Notre présence et participation permanente devait nous permettre d'observer et comprendre de l'intérieur comment se co-construit un projet par des jeunes, et de vérifier l'hypothèse selon laquelle les outils numériques peuvent aider à s'engager dans un projet urbain pour un public jeune. Les outils numériques pouvant faire l'objet d'une instrumentalisation par les services des collectivités dans des logiques de démonstration de la participation (Bonaccorsi et Nonjon, 2012), nous avons souhaité accorder une totale autonomie aux collégiens dans leurs usages, donnant ainsi à voir les systèmes de valeurs et d'action qui les précèdent. Les processus d'autonomisation et de responsabilisation de ces derniers, éléments clés de l'éducation à la citoyenneté telle que décrite par les institutions scolaires, étaient ici encouragés dans un cadre d'expérimentation de la fabrique de la ville. Enfin, pour éviter le risque de faire peser une charge de la participation (Charles, 2012) sur les participants, nous les avons laissé évoquer les enjeux qui font sens pour eux, tout comme nous avons souhaité laisser un maximum de liberté et d'autonomie dans le déroulement des séances. Les adolescents ont pu s'investir dans la co-conception d'un projet au regard de l'intérêt qu'ils y portaient, en mobilisant les outils de leur choix. Le tableau ci-dessous reprend de façon synthétique les objectifs méthodologiques et d'analyse des matériaux, déterminés en amont et au cours de la conduite des expérimentations (cf. tab.22).

Tableau 22 - Synthèse des enjeux méthodologiques et de collecte de matériaux au cours des deux expérimentations

	1er cas d'étude (« ROSAPRO »)	**2nd cas d'étude (« Quincé-craft »)**
Cadrage (organisation, structure)	Scolaire Présence hebdomadaire, déterminée à l'avance : pendant les heures de cours d'Histoire-Géographie	Associatif Présence hebdomadaire, le mercredi après-midi (accès libre à l'Espace Public Numérique de la maison de quartier)
Effectifs	Quatorze groupes de quatre à six élèves en classe De quatre à six participants pour les sessions d'ateliers hors classe	De trois à quinze participants
Nombre de séances et/ou d'ateliers	Vingt la première année, quinze la seconde (pour chaque classe) Dix jours d'ateliers organisés pendant les vacances scolaires (sur base de volontariat des collégiens)	Deux demi-journées d'ateliers tout public Une séance « Rennescraft » Deux journées d'ateliers avec le secteur « enfance » de l'association
Rôle et posture	Conception et animation des séances (première année) Accompagnement et supervision (seconde année)	Accompagnement à la conception des ateliers de participation Animation ponctuelle
Outils de collecte de matériaux	Grilles d'observation spécifiques à chaque mise en situation Dictaphone Passation de questionnaires auprès des élèves Réalisation d'entretiens semi-directifs auprès des étudiants accompagnateurs (2019-2020)	Grille d'observation des séances de jeu sur « Rennescraft » Carnet de terrain Dictaphone Réalisation d'entretiens semi-directifs auprès des acteurs du projets et des participants
Outils d'analyse	Retranscription des enregistrements vocaux et analyse thématique des propos Analyse des questionnaires Analyse transversale des entretiens	Retranscription des enregistrements vocaux, constitution d'un corpus et analyse thématique des propos Analyse des notes (grilles d'observation et carnet de terrain) Analyse transversale des entretiens

Supports de conception des projets mis à disposition des participants	Matériel informatique fourni par l'établissement (accès libre à Internet, logiciels de bureautique, Paint3D) Support logistique au besoin – en accès libre (papier, crayons, briques de construction, dictaphones, appareils photos)	Rennescraft Cartes de l'espace en projet et projections (fournies par l'aménageur)

Du fait du cadre expérimental de la recherche, nous avions imaginé employer une palette assez large d'outils de collecte de matériaux (grilles d'observation, journal, questionnaires, dictaphones, appareil photo) pour constituer, par la suite, une grille d'analyse permettant d'analyser au plus près les éléments de terrain dans une démarche inductive. Nous avons, lorsque la qualité de l'enregistrement le permettait, retranscrit les prises de paroles obtenues en ateliers et lors des entretiens. Nous avons conduit une analyse transversale à l'ensemble du corpus des matériaux ainsi récoltés. Quelques photographies ont été prises lors de ces mises en situation, dans un souci d'illustration.

7.3. Confronter – Enquête sur la participation et l'engagement des publics jeunes

Cette partie s'attache à poser des limites de la démarche expérimentale conduite au long de notre recherche. Nous discutons notamment de l'enjeu de monter en généralité à partir des données de nos deux situations participatives, et présentons la démarche d'entretiens complémentaires effectués auprès d'acteurs impliqués dans un PIA Jeunesse.

7.3.1. Des limites à la démarche expérimentale : comment sortir de la monographie ?

Les méthodes qualifiées d'expérimentales, principalement issues de la sociologie et de la psychosociologie – disciplines dans lesquelles elles sont à la fois majoritaires et pleinement acceptées (Fleury-Vilatte et Walter, 2005) – suivent, en aménagement de l'espace et urbanisme, deux directions : « *d'un côté une utilisation plus ouverte, comme chez les géographes ; d'un autre, une utilisation plus canonique, avec des protocoles plus explicites, autour des processus de participation et de concertation* » (Rufat, 2019, :9). L'expérimentation comme méthode de recherche en aménagement de l'espace et urbanisme est notamment mobilisée dans le cadre de partenariats avec des collectivités ou bureaux d'études, ou de coproduction avec des étudiants (Lardon et Piveteau, 2015). Elle est particulièrement mobilisée dans les travaux sur la concertation et la gouvernance (Rufat, 2019).

Les deux expérimentations que nous avons conduites sont des situations de recherche-action, qui visent à alimenter les réflexions scientifiques sur la participation des jeunes et leur rapport au numérique dans un contexte de fabrique de la ville. Il s'agissait d'observer une réalité de l'implication des jeunes et leur comportement face à une commande : le dépôt d'un projet au budget participatif dans le premier cas, la participation à un projet d'aménagement dans le second. Les résultats que nous présentons sont une illustration du vécu d'une mise en situation de projet : ils ne sont pas forcément représentatifs de la participation des jeunes dans des dispositifs participatifs, qu'ils soient institutionnalisés ou non. Ils permettent toutefois l'expérimentation d'une situation, d'un objet, circonscrit en un temps et en un lieu, auprès de groupes de jeunes (constitués ou volontaires), invités à élaborer et proposer un projet.

Afin de mettre en discussion les observations et résultats de ces deux expérimentations, nous avons conduit une enquête complémentaire auprès d'acteurs impliqués dans la conception de dispositifs participatifs en direction des jeunes, que ce soit dans le champ de l'élaboration d'une politique publique et/ou de la fabrique de la ville. Cette démarche poursuit donc un double objectif : celui de mettre en perspective la participation des jeunes dans le cas rennais, terrain de nos expérimentations ; et celui de confronter nos résultats à d'autres projets, dont les questions évaluatives ont en commun d'interroger les facteurs d'engagement des publics jeunes en situation de co-production.

7.3.2. Enquête sur les « PIA Jeunesse » : engagement(s) des jeunes *sur* et *pour* le territoire

Pour T. Meyer (2005), rien ne laisse supposer que les résultats issus d'une situation expérimentale puissent convenir à d'autres réalités. En soulignant le déficit de généralisation des conclusions d'une expérimentation, l'auteur plaide pour étendre la réflexion sur la validité externe à d'autres méthodes. Pour accéder ainsi à d'autres gradients de généralité, nous avons confronté nos observations d'une situation très localisée aux retours d'expérience d'acteurs agissant sur d'autres territoires (aux caractéristiques et échelles différentes) en mettant en place un processus d'enquête par entretiens semi-directifs.

Cette enquête a débuté par l'identification des villes lauréates du PIA Jeunesse. L'action « Projets Innovants en faveur de la Jeunesse », programmée en 2014, nous semblait particulièrement intéressante et pertinente pour notre analyse, d'autant plus qu'elle s'inscrit en continuité du « Plan Priorité Jeunesse » décliné par plusieurs comités interministériels depuis 2013.

> *« L'action « Projets innovants en faveur de la jeunesse » vise principalement le développement, à l'échelle ciblée (région, département, agglomération), d'une politique qui s'adresse et prend en compte tous les jeunes (âge, caractéristiques sociales, besoins repérés) du territoire concerné, qui est définie de manière concertée par un ensemble d'acteurs issus de professions et de secteurs différents (public, privé…), sur un ensemble de thématiques priorisées qui font l'objet d'une approche transversale, complémentaire et cohérente, qui, enfin, est dotée d'un pilotage stratégique et d'une coordination opérationnelle. » - (Rapport relatif à la mise en œuvre et au suivi des investissements d'avenir, mission « Sport, jeunesse et vie associative »*[131]*)*

Cet appel à projet fait de la jeunesse le « *dénominateur commun d'un programme d'actions* » (A. Hadey, 2016[132]) et « *vise à structurer les acteurs sur un territoire donné. Il s'agit de favoriser la gouvernance de projets transversaux, menés en partenariat étroit entre les différents acteurs – structures publiques et privées – et avec la participation active des jeunes eux-mêmes* » (*ibid.*). Si, d'un côté, il est établi que les politiques locales de jeunesse nécessitent « *une approche appelant un mode d'action publique qui dépasse les interventions sectorielles dans les territoires* » (Dumollard et Loncle, 2014, :248), de l'autre, l'idéal d'intervention transversale et intersectorielle dans l'action publique se heurte à des pratiques et cultures professionnelles en silo qui freinent sa mise en œuvre opérationnelle. Du côté des politiques jeunesse, la mise en pratique d'une approche transversale « *s'avère un exercice complexe pour les acteurs, d'autant plus lorsqu'elle est envisagée dans une perspective de croisement des différents échelons d'intervention* » (*ibid.*, :248)[133].

---

131 Disponible en ligne [URL : https://www.performance-publique.budget.gouv.fr/sites/performance_publique/files/farandole/ressources/2018/pap/pdf/jaunes/jaune2018_investissements_avenir.pdf - page consultée le 11 mai 2020]

132 Présentation du PIA Jeunesse par l'ANRU. Disponible en ligne [URL : https://www.anru.fr/fre/Actualites/PIA/ANRU2 - page consultée le 11 mai 2020]

133 C'est pour ces raisons que, dans l'analyse de nos résultats **[part.IV.]**, nous privilégierons une approche par dispositif et par système d'acteurs. La difficulté de spatialisation des formes de co-production avec les jeunes relève du caractère même des appels à projet, qui se rapproche d'une logique de dissémination (et non d'une géographie prioritaire qui concentrerait les dispositifs en un lieu). Les

Les ambitions du PIA Jeunesse traduisent *a minima* deux faits intéressants : d'une part, la jeunesse regroupe un ensemble de questionnements variés à traiter en transversalité de l'ensemble des politiques publiques ; d'autre part, les jeunes sont un public à part entière, une catégorie d'acteur (au même titre qu'une structure publique et/ou privée), dont la participation active à la gouvernance des projets est encouragée. Les modalités d'action peuvent toutefois être relatives à leur ancrage géographique : « *la diversité des thématiques impliquées est directement liée à la diversité des territoires concernés* ». Il revient aux porteurs de projets de sélectionner un ou plusieurs sujets sur lesquels agir, à partir de diagnostics territoriaux locaux. Au total, ce sont seize projets lauréats de cet appel[134]. L'analyse documentaire des dossiers de présentation des projets lauréats révèle un emploi récurrent des termes « engagement », « compétence », « initiatives », et « reconnaissance », qui sont autant de volets sur lesquels repose la co-production urbaine. Ce sont des termes qui renvoient à une certaine identité de l'habitant en même temps qu'ils l'alimentent. Nous avons également recensé, pour chacun des projets lauréats, les initiatives engagées, ainsi que les acteurs associés à la démarche (et, lorsque cela était possible, des contacts à mobiliser pour une enquête approfondie[135]). Au total, nous avons pu obtenir les retours d'expériences sur huit projets différents (cf. tab.23), parfois avec plusieurs interlocuteurs pour le même PIA (au total, nous avons conduit quatorze entretiens[136]).

Tableau 23 - Corpus des entretiens de l'enquête sur la participation des jeunes à l'élaboration d'une politique publique intégrée

Programmes	Codage des entretiens
« Like l'avenir » - Picardie Maritime	Enquêté.e 1, chef.fe de projet, PIA de Picardie Maritime
« Terrador » - Val de Garonne Agglomération	Enquêté.e 2, chargé.e de mission, PIA du Val de Garonne Agglomération
« Les jeunes s'en mêlent » - Maison de l'Emploi du Bocage Bressuirais	Enquêté.e 3, chargé.e de projet, PIA du Bocage Bressuirais
« Jeunes en TTTrans (JETTT) » - EHESP Rennes / Bretagne	Enquêté.e 4, coordinateur.trice, PIA de Bretagne Enquêté.e 5, directeur.trice, PIA de Bretagne Enquêté.e 6, responsable de mission, PIA de Bretagne
« Y-Nove » - Grenoble	Enquêté.e 7, chercheur.e, PIA de Grenoble
« Terres d'envol pour la jeunesse » - EPT Paris Terres d'Envol	Enquêté.e 8, chargé.e de projet, PIA de Paris Terres d'Envol Enquêté.e 9, chargé.e de développement, PIA de Paris Terres d'Envol
« Pôle Territorial de Coopération Jeunesse » - Convergence Habitat Jeunes (Bordeaux)	Enquêté.e 10, chargé.e de développement, PIA de Bordeaux Enquêté.e 11, directeur.trice, PIA de Bordeaux
« AJIR » - Département de l'Ardèche	Enquêté.e 12, chargé.e de mission, PIA de l'Ardèche Enquêté.e 13, chercheur.e, PIA de l'Ardèche Enquêté.e 14, coordinateur.trice, PIA de l'Ardèche

Cette enquête nous permet ainsi de ne pas uniquement fonder nos résultats sur la perception des acteurs impliqués dans nos deux situations expérimentales (collège, maison de quartier) et des récits créés a posteriori lors des entretiens, mais bien de les confronter aux pratiques d'un ensemble d'acteurs concernés par nos questionnements (Rasolofo-Distler et Zawadski, 2013).

territoires qui ont engagés un PIA Jeunesse bénéficient de financements de l'État pour l'ensemble des actions qui y sont menées.

[134] La cartographie de l'ensemble des programmes est disponible en ligne [URL : http://umap.openstreetmap.fr/en/map/pia-jeunesse-projets-laureats_263284#6/46.665/6.823 - page consultée le 11 mai 2020]

[135] Les demandes d'entretien ont été formulées par mail, suite à l'obtention des coordonnées sur diverses documentations mises en ligne par les partenaires et/ou acteurs des PIA.

[136] Tous les entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement vocal et d'une retranscription intégrale en accord avec les acteurs interrogés.

Synthèse du chapitre 7

La façon dont nous avons construit le **cadre méthodologique de notre recherche** [7.1.] est fortement influencée par les principes de la recherche-action [7.1.1.]. Notre présence sur le terrain sous la forme d'une immersion avait pour objectif de nous permettre d'identifier les besoins comme les aspirations des individus en situation de co-production. Nous avons, parfois, mis en retrait nos connaissances académiques afin de profiter des savoirs locaux (savoir-faire, savoir-être), qu'il s'agissait de mettre en mots avec les participants. Considérant que les savoirs en aménagement de l'espace et urbanisme se construisent avec les individus – et non *sur* eux, la recherche-action comme cadre méthodologique devait non seulement nous permettre de prendre en compte les contextes dans lesquels s'inscrivent l'objet étudié, mais aussi de développer une posture compréhensive, nécessaire à la production d'un savoir partagé au sein du projet. Dans le champ de l'urbanisme participatif, la participation comme phénomène social étant un tout dans lequel les trajectoires individuelles (vécu, compétence, représentations) et collectives (culture, idéologie) sont des dimensions clés, elle se devait d'être étudiée dans son cadre réel. Effectuer une recherche sur la participation nécessitait, de notre point de vue, de ne pas s'intéresser uniquement aux attributs des dispositifs et des systèmes d'actions et de valeurs qui en président les usages, mais aussi de se placer d'une telle manière à dépasser les approches évaluatives des dispositifs participatifs [7.1.2.]. L'expérimentation s'est ainsi posée au cœur de notre recherche, comme méthode d'abord, puis, progressivement, comme résultat [7.1.3.]. En nous investissant à la fois dans l'organisation du terrain (conception et animation des expérimentations) et dans la production de connaissance, notre position de chercheur (en formation) s'est doublée de celle d'acteur. Nous avons ainsi œuvré pour adopter et maintenir une posture pragmatique, en tâchant de générer des connaissances scientifiques utiles, tant pour la compréhension d'une réalité sociale que pour sa transformation, par l'action.

Les terrains investis pour cette recherche ont tous en commun d'investir la question de la participation et de l'engagement d'un public (les jeunes) à la fabrique de la ville. La mise en place de **deux situations participatives dans un format expérimental** [7.2.] et **la conduite d'une enquête qualitative auprès d'acteurs impliqués dans des projets encourageant l'implication des jeunes dans des projets ou dans la construction de politiques publiques** [7.3.] nous permet d'observer les processus à l'œuvre dans une situation participative donnée, et d'obtenir les retours d'expériences conduites sur d'autres territoires.

Chapitre 8.

Observer et animer, ou la place du chercheur sur et face à son terrain

Ce chapitre propose de revenir plus particulièrement sur l'expérience de terrain, en deux temps.

La première partie vise à apporter un éclairage sur les différents tâtonnements méthodologiques (Kaufman, 2016) qui ont alimenté cette recherche. Le concept de « ratés de terrain » (Stavo-Debauge et al., 2017) nous permet de revenir de façon réflexive sur ces expérimentations, en proposant de discuter des problèmes ayant pu mettre en tension la bonne conduite (s'il en est une) de notre recherche : **entre *résultats attendus* et *matériaux obtenus* [8.1.]**. Aussi présenterons-nous les principales sources de conflits (structurelles ou conjoncturelles) ayant contribué au développement d'un sentiment de bricolage permanent dans la conduite de l'expérimentation au collège **[8.1.1.]**, ou ayant pu contraindre la mise en œuvre d'une démarche participative à un projet d'aménagement **[8.1.2.]**. Nous reviendrons également de manière synthétique sur la période de crise sanitaire **[8.1.3.]** qui a eu un impact évident sur les temporalités et le déroulement des expérimentations.

Dans une seconde partie, nous aborderons notre **construction progressive d'une posture de chercheur entre pratique et réflexivité [8.2.].** La mise en réflexivité de nos activités nous incite en effet à interroger la manière dont nous nous sommes positionnés dans cette recherche, par l'expérimentation **[8.2.1.]**. Ce questionnement s'inscrit dans la lignée des débats sur la neutralité du chercheur et sa position vis-à-vis de son objet de recherche (Giordano, 2003). Engager une posture réflexive *avec* et *sur* le terrain (Jodelet, 2003) nécessite de revenir sur les intentions qui ont orienté, plus ou moins consciemment, notre action[137]. À partir de l'analyse d'extraits de notes personnelles de terrain, nous présenterons deux enjeux particulièrement prégnants au cours de la conduite des deux expérimentations : celui de légitimation **[8.2.2.]** et celui de distanciation **[8.2.3.]**.

8.1. Expérimentations et ratés : résultats attendus, matériaux obtenus

Cette section s'attache à porter et développer un regard réflexif sur les expérimentations de recherche que nous avons conçu et animé dans deux contextes différents (scolaire et associatif). Nous mobilisons le concept de « ratés de terrain » (Stavo-Debauge et al., 2017) afin de discuter des problèmes et sources de conflit ayant complexifier le recueil de matériaux et la conduite de ces situations de co-production.

[137] Le contexte étant un élément important pour comprendre de quelle manière le chercheur est pris dans un rapport social (Bouhaddou, 2019), nous précisons ici qu'il a s'agit, dans les deux cas, d'une implication bénévole. Au collège comme à la maison de quartier, nous avons répondu à une demande plus qu'à une commande.

8.1.1. Enquêter en classe de collège – un bricolage permanent

Au cours des deux cas d'études, nous avons souvent éprouvé le principe selon lequel le niveau de priorité de l'expérimentation par rapport aux autres préoccupations de l'ensemble des participants doit être apprécié dès le départ pour que le processus se déroule de la meilleure des manières possibles (Roy et Prévost, 2013). En effet, au collège (comme à la maison de quartier), la commande initiale – qui a permis de justifier notre intervention – a été, parfois, complexe à tenir en raison d'impératifs et de facteurs extérieurs que les participants devaient gérer. Ils sont ici présentés comme des sources de conflit potentielles avec l'expérimentation, et nous proposons d'en discuter les effets sur la recherche, tant dans sa conduite opérationnelle que sur notre posture de chercheur. Cette mise en récit, formulée à partir des écrits de notre journal de terrain, interroge le sentiment d'un bricolage permanent qui nous a accompagné le long des deux années d'expérimentation au collège.

Les impératifs qui ont pu entrer en conflit ou contraindre la conduite de l'expérimentation sont de deux ordres : structurels et conjoncturels (cf. tab.24).

Tableau 24 - Sources de conflits dans la conduite de l'expérimentation #1 au collège

Sources de conflit ou contraintes		**Effets sur la recherche et la posture de l'équipe de recherche**
Structurelles	Suivi du programme scolaire (2018-2019[138])	Traduction et adaptation du programme en diagnostic territorial Temps supplémentaire accordé à la conception des séquences pédagogiques et leur pertinence du point de vue de l'expérimentation (septembre-décembre 2018) Posture de chercheur plus difficile à maintenir auprès des autres participants de la recherche (élèves et professeur)
	Inspection du professeur (février-mars 2019)	Développement d'une approche des compétences des collégiens, réflexion sur les apports de l'expérimentation d'un point de vue pédagogique
	Cadre réglementaire (2018-2020)	Nécessité et devoir d'anticipation (dans un contexte expérimental ouvert) Annulation/empêchement de sorties terrains (2019-2020)
Conjon-cturelles	Situations interpersonnelles et conflits entre collégiens (2018-2020)	Animation et médiation
	Absence des étudiants accompagnateurs (2019-2020)	Remplacement dans l'accompagnement des collégiens, impossibilité d'observer la séance comme prévu

Parmi les contraintes structurelles ayant pu rentrer en conflit avec le déroulement de l'expérimentation, le cadre réglementaire du collège occupe une place relativement importante. Des autorisations (signées des responsables et/ou des tuteurs des élèves) étaient nécessaires en préalable à toute sortie terrain (pendant ou en dehors des temps scolaires), mais aussi pour toute captation audio, photo ou vidéo. La principale difficulté qui s'est alors manifestée dans la gestion de cette contrainte était liée aux principes mêmes de l'expérimentation que nous souhaitions ouverte : comment articuler devoir d'anticipation et improvisation ?

La durée des séances (50 minutes) a aussi limité l'expérimentation de certains outils (l'application INVESPACE[139], par exemple) et de certaines méthodes de travail (par exemple, les demandes de

[138] Notre présence étant justifiée et légitimée par le dispositif « Cordées de la réussite » en seconde année d'expérimentation, nous n'étions plus soumis à cette contrainte de suivre et d'adapter le programme scolaire au profit du projet.

[139] L'application « INVESPACE-La Halle » a été conçue dans le cadre d'un programme de recherche (Particité3D) visant à produire et analyser des dispositifs numériques participatifs par l'expérimentation. Ce jeu vidéo urbain hybride, mêlant représentations physique (table de jeu en vue aérienne de l'espace en projet - la halle multifonctions du Blosne) et virtuelle (images 3D sur tablette

réservation des salles informatique ou du centre de documentation étaient à déposer une semaine à l'avance). Le maintien des techniques corporelles (Vincent et al., 1994), à savoir rester assis, ne pas se déplacer sans autorisation, lever la main avant de prendre la parole, a conforté la dimension scolaire de l'expérimentation. La forme scolaire (Vincent et al., 1994 ; Carraud, 2012) qui désigne le mode spécifique de relation entre les participants de l'expérimentation au collège se trouve à l'articulation des deux types de contraintes que nous avons identifiées (structurelle et conjecturelle).

Les tâches de l'enseignant, définies par le programme officiel ont été, pour l'expérimentation, réinterprétées et adaptées au profit du programme de recherche. L'expérimentation a en effet profité d'une attribution spécifique dans l'emploi du temps des élèves : le mardi matin pour la classe de cinquième (2018-2019), et les lundi et mercredi matins pour les classes de cinquième et de quatrième (2019-2020). Ce temps spécifique qui nous a été dédié et attribué par l'enseignant a occasionné une réorganisation de son temps de travail. La première année, il a ainsi été convenu que nous prenions en charge l'apprentissage du programme de géographie sur notre heure d'intervention. Nous avons traduit et présenté cette tâche aux collégiens comme celle de la phase de diagnostic territorial, préalable à la co-conception d'un projet pour leur quartier. Nous avons ainsi travaillé à la construction de séquences abordant les notions clés du programme officiel en proposant, pour chacune, une étude de cas localisée (ville de Rennes ou quartier Villejean-Beauregard). Cette phase de l'expérimentation a rendu plus complexe la perception et la compréhension de notre rôle et de notre posture par les collégiens. Nous prendrons ici pour exemple les multiples demandes de justification et d'explicitation des commentaires inscrits sur leurs bulletins de notes, que nous n'avons pas formulé et dont nous n'étions pas responsables. Cette posture d'enseignant en formation qu'ont perçus les collégiens était également partagée par l'enseignant accueillant, qui nous a dispensé de nombreux conseils (certes bienvenus), tout au long de l'année, en vue d'un passage du CAPES – ambition qui n'avait pas été formulée, et n'était pas non plus la raison de notre participation à cette expérimentation.

Par ailleurs, des conflits structurels liés à une intervention dans un établissement scolaire, et qui plus est, lors des temps de cours, se sont également manifestés par la remise en question par les adolescents eux-mêmes de la pertinence des activités qui leur étaient proposées. Certains adolescents ont en effet estimé et fait savoir que la situation de co-production, que nous leur avions proposé sous forme de commande, était moins prioritaire que leur apprentissage scolaire. C'était plus fréquent encore la seconde année d'expérimentation, durant laquelle la phase de diagnostic territorial n'a pas été mise en lien avec le programme officiel, ni systématiquement entreprise par les étudiants qui étaient en charge de leur accompagnement. L'engagement des participants dans l'expérimentation est ainsi, parfois, entrée en conflit avec un impératif de résultats scolaires, et ce tant du côté des collégiens que des étudiants qui (pour la grande majorité) se sont inscrits dans un parcours de Valorisation d'Engagement Étudiant (VEE) pour participer – et valoriser leur participation – au projet.

Enfin, l'acquisition de compétences au cours des séances de l'expérimentation est un élément d'évaluation qui s'est imposé par l'inspection académique survenue au début de l'année 2019. Cet évènement inattendu a nécessité, entre autres, la remise à niveau des cahiers des élèves et a finalement participé de l'ancrage de l'expérimentation dans un contexte pédagogique réaffirmé, et rendu concret par l'évaluation des élèves.

Ces différentes contraintes, que nous développerons et discuterons par ailleurs tout au long de la partie suivante **[part.IV.]**, ont aussi eu pour effet de complexifier l'acquisition de matériaux en limitant les possibilités de maintenir une posture de chercheur, et de mettre ainsi en pratique des temps d'observation des séances à partir de grilles conçues et adaptées au fur et à mesure des deux années.

---

numérique) est une technique de médiation numérique dissociée du lieu de l'aménagement (Le Breton et Bailleul, 2020).

8.1.2. Être embarquée dans un projet d'aménagement participatif

Du point de vue de la recherche, l'offre de participation à destination des publics jeunes est analysée comme outil de démocratisation (Stumpp et al., 2004), de prévention (Bissege, 2014), de soutien aux jeunes en difficulté (Greissler et al., 2020 ; Muniglia et al., 2020), mais aussi comme objet de contrôle social de la jeunesse (Bier et al., 2010 ; Loncle, 2010). Au sein des conseils municipaux de jeunes (Delesalle, Enel, 2010), des conseils d'élèves (Becquet, 2009 ; Chiron, 2016), des collectifs de jeunes (Becquet et Goyette, 2014) et des services civiques (Becquet, 2011), la participation se rapproche d'une socialisation à la citoyenneté, structurée socialement (Danic, 2019). Si la mise en œuvre de dispositifs participatifs à destination des publics jeunes y est envisagée comme un temps de formation (Danic, 2019), qu'en est-il de la participation à un projet urbain ?

Notre implication dans la conduite d'une démarche participative pour l'aménagement du parc de Quincé (quartier Beauregard, Rennes) nous a permis d'approcher cette question au plus près des réalités du terrain. L'objectif de faire participer les jeunes a toutefois rencontré des difficultés que nous proposons de présenter ici, afin d'apporter des éléments de contexte et de justification à la différence entre les résultats attendus de cette expérimentation, et les matériaux que nous sommes réellement parvenus à obtenir.

S'agissant de la participation à un projet d'aménagement, l'enjeu – du point de vue opérationnel – n'est pas tant de développer une citoyenneté juridique et civile des publics jeunes, mais plutôt d'obtenir leurs points de vue et de les engager, concrètement, dans un processus de concertation. Aussi notre action a-t-elle pu être influencée par les objectifs de résultats. En effet, si la maison de quartier était en charge de la mise en œuvre et de l'animation d'une démarche participative pour le projet, c'était sous la forme d'une relation prestataire/commanditaire avec l'aménageur (SEM Territoires). Il nous fallait donc articuler recherche exploratoire et objectifs de résultats – ceux de la structure engagée pour réaliser la commande de participation au projet. L'impératif participatif était doublement adressé : aux habitants (suivant la commande initiale) d'une part, et aux jeunes (suivant les questionnements de notre recherche) d'autre part. Durant la période 2019-2020, trois ateliers ont été organisés pour présenter aux habitants la démarche participative instaurée pour le projet de parc.

> *« Le travail mené cette saison a permis d'initier une démarche de concertation auprès des habitants, qui ont ainsi pu découvrir un futur lieu de vie au cœur de leur quartier. Les ateliers leur ont permis de commencer à s'approprier un espace, un projet, tout en proposant des idées d'aménagement et ainsi être acteurs de leur cadre de vie. La période de confinement a malheureusement stoppé l'émulsion créative permise par les ateliers, les sorties, et les échanges informels. De plus, la crise sanitaire a impacté la programmation et la bonne tenue des autres événements et ateliers prévus pour cette saison. A l'occasion de la fête du printemps, qui aurait dû avoir lieu le 4 avril dernier, différents temps forts en lien avec la concertation étaient organisés (visites, …). En particulier, nous avions prévu un temps de récolte des déchets dans le parc, qui aurait servi comme matière pour créer une œuvre collective, proposée à la suite comme œuvre à exposer dans le parc de Quincé. » (Extrait du rapport d'activité 2019-2020, document interne)*

Ces ateliers ont permis de structurer un groupe d'habitants familiers du quartier et prêts à s'investir dans les ateliers participatifs.

> *« Romuald pour ses compétences en aménagement du territoire, Sabrina pour ses compétences dans le domaine floral : atelier « palette de couleurs », Rosa et Georges pour leurs attraits pour le jardinage : circuit court, jardin partagé, forêt comestible… » (Extrait du rapport d'activité 2019-2020, document interne)*

Deux courts-métrages ont été réalisés par l'équipe du Cadran à partir des captations vidéo des ateliers. Ils ont été employés en réunion de travail comme support de compte-rendu auprès de l'aménageur, et comme support de discussion lors d'évènements – type portes ouvertes (en septembre 2020) – pour essayer de mobiliser davantage d'habitants dans la démarche.

Si les ateliers que nous avons co-conçus étaient ouverts à tous les publics, ceux prenant comme support le jeu vidéo visaient plus spécifiquement les publics jeunes. Plusieurs ateliers numériques autour du logiciel *Rennescraft* ont été organisés les mercredi après-midi, mais seulement deux ont pu être observés. En effet, les contraintes d'accueil du public liées à la crise sanitaire, ainsi que l'articulation de ces ateliers avec les autres animations proposées par la structure, ont limité la participation des jeunes. Pour obtenir davantage de matériaux, nous avons travaillé avec les animateurs du service Enfance (3-8 ans) dans la conception et l'animation d'ateliers de découverte du projet de parc. Il est apparu plus facile d'intégrer des enfants à la démarche participative que des publics adolescents, pour des raisons liées aux habitudes de travail entre les animateurs de l'Espace Public Numérique (EPN) et du secteur Enfance d'une part, et pour des raisons liées au projet d'autre part. En effet, la perception du degré d'implication des habitants dans le projet d'aménagement étant jugée faible par les équipes du Cadran, l'enjeu de « *ne pas décevoir les jeunes* », « *en leur faisant croire qu'ils auront une place dans le projet alors que c'est pas forcément le cas* » (propos anonymisés, extrait de journal de terrain) – était particulièrement fort et a pu avoir une incidence sur l'organisation des ateliers et les démarches de mobilisation et de communication à destination de ce public. Il en ressort qu'il est bien plus aisé de faire participer des jeunes dans un cadre où leur présence est programmée (scolaire ou centre d'animations pendant les vacances).

8.1.3. L'impact de la crise sanitaire sur la recherche doctorale

En mars 2020, l'annonce du premier confinement liée à la situation de crise sanitaire a interrompu nos deux expérimentations, alors en cours. L'interruption de l'expérimentation au collège, que nous pensions alors temporaire, s'est avérée être définitive.

Durant la période de confinement, nous n'avons pu entretenir aucun lien avec les collégiens. D'une part parce qu'ils ne disposaient pas de l'équipement numérique requis pour interagir à distance, et d'autre part, parce que l'enseignement était placé en priorité face aux projets éducatifs. De même, au mois de mai, l'intervention de publics extérieurs au collège n'était pas possible. Nous avons alors entrepris, au mois de juin, une enquête par entretiens semi-directifs après des étudiants impliqués dans l'expérimentation – à défaut de pouvoir maintenir les observations de séance. Cette expérience a été bénéfique et nous a permis de mettre l'expérimentation en discussion avec certains de ses participants[140] sous la forme d'un récit rétrospectif, mais nous regrettons de n'avoir pu échanger avec les collégiens.

Du côté de l'aménagement du parc de Quincé, l'interruption des échanges et ateliers avec les habitants à la maison de quartier s'est doublée d'un affaiblissement des liens avec les autres acteurs de l'expérimentation, en particulier des maîtrises d'œuvre et d'ouvrage. Nous avons progressivement repris les réunions de projet avec l'équipe du Cadran dès le mois de juin 2020 afin d'organiser et de préparer de nouveaux ateliers, mais il nous a été assez difficile de remobiliser les habitants sur le projet. Nous avons alors privilégié l'animation d'ateliers auprès des publics jeunes (enfant de 4 à 9 ans), pendant les vacances scolaires, dont les groupes étaient fixes et déjà constitués (sur inscription des parents auprès de la structure accueillante).

Les consignes d'accueil du public à la maison de quartier ont également été une contrainte dans la conduite de l'expérimentation. Souvent, l'accès était restreint, voire interdit. Nous avons essayé, avec l'équipe d'animation, de maintenir une activité en lien avec l'aménagement du parc de Quincé à distance (en ligne, grâce à des outils de visioconférence) mais seulement à partir du second confinement (automne 2020). En effet, jusqu'alors, la priorité était de maintenir un lien social *avec* et *entre* les habitants, et l'annulation des démarches de participation au projet urbain tendent à indiquer qu'il s'agirait là d'un sujet peu propice à cet effet.

[140] Ceux qui ont répondu favorablement à la demande d'entretien.

L'organisation d'ateliers a également été limitée par le manque d'informations sur l'avancement du projet entre l'aménageur et l'équipe en charge de la co-production avec les habitants volontaires.

8.2. Devenir chercheur, entre pratiques et réflexivité

Poser un regard réflexif sur nos activités [8.1] nous incite également à interroger la manière dont nous nous sommes positionnés et impliqués dans cette recherche, par l'expérimentation. Nous souhaitons, dans cette section, poser la question de notre engagement vis-à-vis d'un objet de recherche impliquant des publics jeunes. Cela nécessite de revenir sur les intentions qui ont orienté, plus ou moins consciemment, notre action.

À partir de l'analyse d'extraits de notes personnelles de terrain, nous présenterons deux enjeux particulièrement prégnants au cours de la conduite des deux expérimentations : celui de légitimation et celui de distanciation.

8.2.1. Les effets de l'expérimentation comme méthode de recherche-action sur la posture d'un chercheur en formation

La mise en place d'expérimentations comme méthode de recherche nous a à la fois permis d'approcher la question de la participation en étant acteur de la démarche, et de construire une posture de recherche centrée sur l'action (Catroux, 2002).

L'association de la pratique à la recherche a encouragé le développement de compétences individuelles (Faure, Gasselin et Triomphe, 2010) à la recherche (Lodico et al., 2010 ; McNiff, Lomax et Whitehead, 2003 ; Vaughan et Burnaford, 2016) et généré un effet de formation (Béziat, 2013) par l'acquisition d'un outillage méthodologique et théorique issu du contact avec des acteurs évoluant dans des structures non académiques, et dont les objectifs et intérêts étaient différents des nôtres. Ce travail nous a placé dans une posture de praticien-réflexif (Schön, 1983) : nous avons formulé nos hypothèses de recherche en continu et de façon itérative, en alternant et articulant à la fois observation participante, animation et retour analytique à partir de nos cadres conceptuels. Aussi ne pourrions-nous pas raisonnablement affirmer que la démarche était entièrement sous notre contrôle. Par exemple, au collège, si nous avons conçu et imaginé à l'avance l'enchainement d'activités, celles-ci ont été revues chaque semaine, tant dans leur forme que leur contenu. Nous n'avons pas davantage pu prévoir la nature de la participation des individus de l'enquête à l'intérieur d'un protocole fixe et paramétré. Nous avions formulé des hypothèses, qui ont, à plusieurs reprises, été reformulées.

Notre recherche a aussi été conditionnée par la coopération entre l'ensemble des parties prenantes des expérimentations. Nous avons adapté à de nombreuses reprises les outils et ateliers conçus pour encourager leur participation. Lorsque nous avons travaillé avec des animateurs socioculturels de la maison de quartier, ils ont été désignés et ont agi comme co-chercheurs, animés par les mêmes préoccupations que les nôtres, à savoir comprendre les facteurs de mobilisation et d'engagement des jeunes en situation de co-production. L'enjeu était d'agir sur une situation jugée problématique (et c'était aussi la commande qu'ils avaient reçu d'un acteur public) pour changer cette réalité, et éventuellement l'améliorer (Reason & Bradbury, 2008). Réciproquement, nous sommes devenus co-acteurs en intervenant auprès d'eux, en partageant leurs préoccupations et en tâchant de les accompagner – tout en conduisant notre recherche – dans les différentes missions que nous avions cadrées. De même, avec les collégiens (en particulier la première année), nous avons mis nos compétences à contribution pour les aider à concevoir un projet d'aménagement à soumettre au budget participatif. Un double « je » s'est

rapidement institué, entre figure du praticien et figure du chercheur, encouragé par la construction de relations de proximité avec les participants de l'expérimentation. Nous nous sommes engagés dans l'action d'une telle manière qu'il nous a parfois été difficile de maintenir une objectivité nécessaire à la conduite des expérimentations. Cette tension s'est notamment manifestée par l'enjeu de répondre aux exigences de l'action, en proposant et promouvant certaines idées pour faciliter les processus de changement (Roy et Prévost, 2013), tout en tâchant de réfléchir en continu aux évolutions de l'action et à la façon d'en tirer les apprentissages qui s'imposent par l'exercice de la recherche. Le journal de terrain a eu, dans ce cadre, un rôle majeur pour maintenir un regard réflexif sur l'action tout a long des expérimentations.

Encadré – Extrait de journal de terrain (lundi 17 février 2020)

> *« De retour au bureau plus tôt que prévu. Il est 15h00. Après avoir passé plus d'un mois à organiser un workshop pour les collégiens avec l'équipe du Cadran, transmis et répété l'info en classe, passé les flyers et récupéré les autorisations des parents, personne ne s'est présenté. J'ai attendu au Cadran plus d'une heure, avec Jaouen et Max. Les numéros de téléphone que les collégiens m'avaient transmis au besoin étaient tous des faux. J'ai eu tellement honte. Le programme de la semaine était même inscrit dans les activités de la maison de quartier ! Mais pas de participant. Donc annulation. Je me sens hyper bête vis-à-vis de l'équipe. Je ne sais pas si je suis plus déçue par l'annulation des ateliers ou celle d'un terrain. Je ne sais pas si on maintient le prochain workshop. »*

L'extrait de notre journal qui figure ci-dessus illustre tout particulièrement cette tension entre praticien et chercheur. Nous avons parfois manqué de recul, et cela s'est manifesté par des sentiments de déception et de frustration au constat de l'absence de participants aux ateliers que nous avions organisé. La contribution des autres participants (équipe de recherche, acteurs) de la recherche à la réflexion (Greenwood et Levin, 2007) nous a alors particulièrement accompagné dans le questionnement de nos pratiques et de la portée des actions conduites sur le terrain, en nous aidant à nous repositionner du côté de la recherche – dans ce cas, en interrogeant les raisons pour lesquelles nous avons finalement dû annuler des ateliers. L'action sur le terrain comme contribution à la résolution d'un problème du point de vue de la demande a ainsi pu entrer en tension avec l'objectif de compréhension des éléments et des facteurs qui ont servi à la formulation de ce même problème.

8.2.2. Se faire comprendre et se faire accepter : enjeux de légitimation

L'action sur le terrain, et plus particulièrement son entrée, est un moment clé de confrontation entre le cadre théorique, la problématique et les hypothèses préalablement écrites, et l'objet social étudié (Fawett et Hearn, 2004). Le face à face instauré entre le chercheur et les acteurs, pris dans leur diversité et leurs subjectivités (Girard et al., 2015), nécessite de diversifier les approches, tant dans la présentation de soi (Tedlock, 1991), que de la recherche-action et de l'usage envisagé des matériaux collectés.

Dans notre cas, cette pluralité des approches s'est d'autant plus manifestée que nous avons interrogé et accompagné des publics aux profils variés : adolescents, étudiants d'université, animateurs socio-culturels, habitants, universitaires, acteurs institutionnels… Ces stratégies d'adaptation ont participé à la construction d'une légitimité (Mohib et Sonntag, 2004) sur le terrain. Nous avons ainsi été amenés à adapter et modifier notre présentation à différents moments de la recherche, en fonction des publics et des méthodes mises en place pour la collecte des matériaux. La recherche-action nécessitant l'engagement volontaire des participants (Roy et Prévost, 2013), plusieurs temps de présentation et d'échanges informels ont été nécessaires. Ces modalités de présentation de soi sont présentées de façon synthétique dans le tableau ci-dessous (cf. tab.25).

Tableau 25 - Interactions avec les participants des expérimentations : se présenter

Espaces et publics de la recherche	Présentation de soi
Au collège Rosa Parks – publics adolescents	1. Par notre statut : *doctorante / étudiante à l'Université Rennes 2* 2. Par notre rôle : celui *d'accompagnateur* et *d'encadrant* du projet, celui de *responsable et enseignant* appuyé par le professeur
A la maison de quartier – auprès des habitants	1. Par notre rôle au sein de la structure : introduction effectuée par les animateurs de la maison de quartier : rôle *d'accompagnateur* de la démarche participative et de *co-animateur* des ateliers. 2. Par notre statut – amené comme activité professionnelle : *doctorante, travaille à l'Université Rennes 2*
En entretien avec des acteurs institutionnels (Rennes, PIA Jeunesse)	1. Par notre statut : *doctorante à l'Université Rennes 2*

Se présenter comme chercheur, et expliciter les implications de ce statut – pour la conduite de la recherche, et notre posture sur le terrain – s'est avéré relativement complexe auprès des collégiens qui n'avaient pas connaissance du statut de doctorant. Cela a amené à des discussions et échanges sur le fonctionnement de l'université, ainsi que sur les perspectives de scolarisation post-bac. La principale difficulté que nous avons pu rencontrer du point de vue de notre légitimation en classe s'est trouvée dans l'articulation d'une posture de chercheur d'une part, et de professeur d'autre part, renforcée par les activités d'enseignement du premier trimestre (année scolaire 2018-2019). N. Oppenchaim (2011) note en ce sens que la mise en contact entre l'équipe de recherche et les adolescents par l'intermédiaire d'une institution, en particulier scolaire, peut entraîner une confusion des participants entre l'expérimentation et les activités scolaires habituelles. Au sein de la maison de quartier, terrain de notre seconde expérimentation, notre présentation auprès des habitants a d'abord été introduite par l'équipe d'animateurs. Cela a eu pour effet de devoir discuter plus longuement avec chacun des participants, pour qui notre statut n'était pas clair – et d'autant plus que nous n'étions pas en permanence à la maison de quartier. En effet, avant clarification, certains habitants pensaient que nous étions *ou bien* stagiaire au sein de la structure, *ou bien* employée par la SEM Territoires. L'analyse *a posteriori* des écrits de notre journal de terrain révèle ainsi deux enjeux auxquels nous avons fait face sur le terrain, qui participent du processus de légitimation auprès des participants de la recherche : celui de *se faire comprendre* et celui de *se faire accepter*.

8.2.3. Enjeux de distanciation - enquêter sur la jeunesse, rechercher pour la jeunesse ?

Comme nous l'avons précédemment mentionné [8.2.1.], nous avons parfois rencontré, au cours de notre recherche doctorale, des difficultés à clarifier et/ou à maintenir une frontière entre subjectivité dans l'action et objectivité de la recherche par notre « engagement dans la cité » (Breton et Proulx, 2002). La recherche-action est en effet guidée par la volonté de transformer une réalité (Bradbury et Reason, 2008) jugée problématique par un ensemble d'acteurs. S'agissant des deux expérimentations que nous avons conduites, le choix de méthodes qualitatives dans le recueil et l'analyse des matériaux rappelle l'importance de la nature des relations et interactions entre l'équipe de recherche et les participants (Buckel, Corbin Dwyer, et Jackson, 2010). La recherche qualitative comme « art de la rencontre » (Jeffrey et Troman, 2004) souligne par ailleurs le rapport de proximité qui s'établit entre chercheur et enquêtés. Si, interroger la participation des jeunes, c'est questionner leur place dans la société (Chiron, 2016), l'accompagner et l'encourager par le biais de nos deux expérimentations reviendrait à s'engager, au même titre que les participants, pour la transformation d'une réalité. La question de la distance au terrain, et en particulier au public enquêté, se pose alors. Comment enquêter *sur* – sans enquêter *pour* – la participation des jeunes à la fabrique de la ville ?

La proximité et l'engagement comme approches développées au cours des expérimentations posent des questions particulières, et il nous semble que cela est d'autant plus important qu'il s'agit de publics jeunes (Robin et al., 2017). Tout au long de notre implication au sein des expérimentations, nous avons pris conscience, progressivement, que l'objet de recherche que constitue la participation des jeunes n'est pas neutre : d'une part, parce que les dimensions éthiques et scientifiques sont d'autant plus indissociables que la recherche porte sur des publics adolescents (Oppenchaim, 2011), et d'autre part, parce que la recherche sur la participation des habitants peut comporter une dimension militante (Mazeaud, 2012a) qui se manifeste par l'intention d'émancipation des individus en s'engageant dans l'action sociale (Herr & Anderson, 2005). Dans le cas des publics jeunes, cette charge militante semble d'autant plus forte que leur participation est bien souvent encadrée, et que leur légitimité à participer à la fabrique et la gouvernance du territoire est soumise à un schème relationnel asymétrique avec les adultes et professionnels (Robin et Séverac, 2013). Aussi les recherches avec les publics jeunes visent-elles à éviter le développement de connaissances adulto-centrées (Nieuwenhuys, 2004) dans lesquelles ils ne se reconnaissent pas forcément (Javeau, 2006). Si les questions d'éthique, de méthodologie et d'épistémologie ne sont pas tellement différentes qu'il s'agisse d'un public enquêté composé d'adultes ou de jeunes (Razy, 2014), elles se poseraient toutefois de manière exacerbée dans le second cas (Morrow et Richard, 1996), dans la mesure où les jeunes ont d'autre manières de se représenter le monde (*ibid*.).

Synthèse du chapitre 8.

Ce chapitre avait pour objectif de revenir plus sur l'expérience de terrain de cette thèse, en apportant d'abord un éclairage sur les différents **tâtonnements méthodologiques qui ont alimenté notre recherche** [8.1.]. Cet exercice réflexif comporte un double enjeu : celui de proposer au lecteur, sous la forme d'un court récit informatif, de prendre connaissance de la conduite des expérimentations ; et celui de discuter des problèmes et sources de conflit ayant pu mettre en tension la conduite de notre recherche, en complexifiant, notamment, le recueil de matériaux. Au collège [8.1.1.] comme à la maison de quartier [8.1.2.], les différentes contraintes que nous avons pu rencontrer ont eu pour effet de complexifier l'acquisition de matériaux, limitant en outre les possibilités de maintenir une posture de chercheur, et de mettre ainsi en pratique des temps spécifiques de recueil de matériaux.

Ces difficultés nous incitent à poser la question de la place du chercheur – et plus largement du rôle de la recherche – dans des situations relativement contraintes, et plus particulièrement des structures aux objectifs définis en amont de notre intervention. Il doit également être porté à l'attention du lecteur que cette thèse a été impactée par la crise sanitaire survenue dès mars 2020 [8.1.3.]. Si l'interruption des expérimentations et leur difficile reconduite doit être un facteur à prendre en compte dans l'évaluation de nos résultats, elle a toutefois, aussi, été révélatrice de l'ordre de priorité dans lequel se situaient nos ateliers, ainsi que de certains freins à la participation que nous n'avions jusqu'alors identifiés.

Poser un regard réflexif sur nos activités nous a également incité à interroger la manière dont nous nous sommes positionnés et impliqués dans cette recherche, par l'expérimentation. Nous avons ainsi posé la question de notre engagement et de notre **posture de chercheur, entre pratique et réflexivité** [8.2.]. À partir de l'analyse d'extraits de notes personnelles de terrain, nous avons pu identifier comment notre action sur le terrain, comme contribution à la résolution d'un problème du point de vue de la demande des partenaires, a pu entrer en tension avec un objectif de compréhension des éléments et des facteurs qui ont servi à la formulation de ce même problème [8.2.1.]. L'analyse a posteriori des écrits de notre journal de bord révèle aussi deux enjeux auxquels nous avons fait face sur le terrain, qui participent du processus de légitimation auprès des participants de la recherche : celui de se faire comprendre et celui de se faire accepter [8.2.2.]. En outre, nous avons parfois rencontré, au cours de cette recherche doctorale, des difficultés à clarifier et/ou maintenir une frontière entre subjectivité dans l'action et objectivité de la recherche [8.2.3.]. L'analyse de nos matériaux, et la rédaction, apparaissent comme des exercices et des temps de formation d'autant plus cruciaux qu'ils nous permettent à la fois de qualifier cette frontière, et de la mettre en discussion.

Chapitre 9.

Analyser les données de la recherche

Ce court chapitre a pour objet de proposer au lecteur une vision synthétique des corpus de matériaux **[9.1.]** ainsi que la grille **[9.2.]** mobilisés pour l'analyse.

9.1. Corpus des matériaux mobilisés pour l'analyse

Notre corpus de matériaux est composé de trois principales sources : des données d'enquête, de contexte, et de validation (cf. fig.23), qui nous permettent de confronter les résultats d'une situation expérimentale à d'autres réalités.

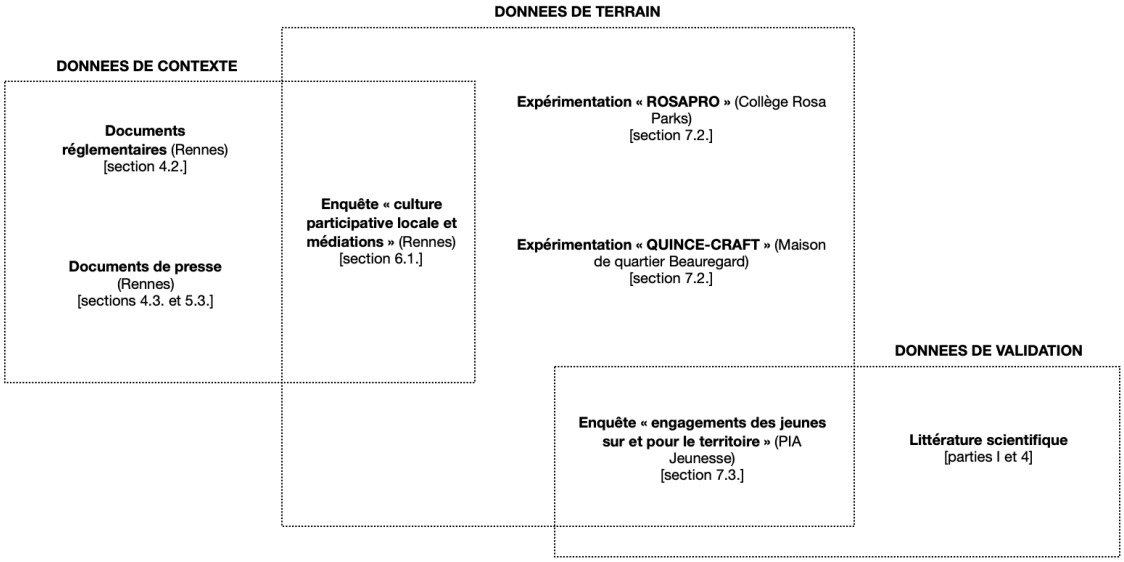


Figure 23 - Corpus de données de la recherche doctorale

Les modalités d'obtention de ces données ont été précisées dans chacune des sections de référence apparaissant sur la figure.

9.2. Grille d'analyse

Pour analyser nos matériaux, nous convoquons dans le même temps une sociologie pragmatique et compréhensive. La première nous permet de décrire au mieux les actions en situation participative, d'identifier les dispositions qui s'y manifestent (Barthe et al., 2013) et les mécanismes pratiques par lesquels les publics jeunes s'y engagent et s'y impliquent. L'enjeu est d'envisager comment les participants font face à une situation de projet en les analysant à un niveau micro. Ce niveau est considéré comme celui de l'application d'un niveau macro (Barthe et al., 2013) : la traduction concrète et appliquée d'une incitation à la participation des publics jeunes. Nous proposons de confronter nos observations locales en situations expérimentales aux

discours de professionnels, par une analyse compréhensive des entretiens conduits au cours de notre recherche. Ce faisant, nous souhaitons mettre aux jour les tensions auxquelles font face les participants *dans* et *par* l'action, comme les discours et les jugements portés à leur encontre (Breviglieri et Cichelli, 2007).

Nous proposons d'articuler nos deux sources de matériaux (l'enquête par expérimentation et l'enquête par entretien) autour de deux grands axes de questionnements : celle du rôle de la participation des publics jeunes dans les projets, et celle du rôle des institutions dans la prise en charge de la participation des publics jeunes.

Utiliser les temps du projet comme cadre de l'analyse de nos résultats permet de suivre la participation étape par étape, telle qu'elle peut être vécue par les acteurs. Cette approche s'inscrit dans une perspective microsociologique où l'objectif est de restituer le vécu d'une participation expérimentale et/ou instrumentée. Cette trame vise à rendre compte de la pluralité des formes d'engagement, souvent ponctuels, dans des situations participatives.

En articulant sociologie pragmatique et sociologie compréhensive, nous souhaitons finalement faire le lien entre d'un côté les acteurs (jeunes, adultes, professionnels), leurs attentes, leurs rôles, leurs engagements ; et de l'autre, la structuration et l'opérationnalité d'une ambition participative adressée en direction des publics jeunes.

Pour chaque situation donnée que nous proposons d'analyser, nous en présenterons systématiquement les conditions et caractéristiques sous la forme suivante :

Situation : séance en classe, atelier, sortie	Protocole : expérimentation #1 (collège) / expérimentation #2 (maison de quartier)
Contexte : date et temporalité de la situation (par rapport au protocole expérimental), lieu et configuration de l'espace Acteurs : individus en présence (profil, rôle, raison de la présence) Objet de la situation : quel était l'objectif ? qui en était à l'origine ?	

Ces présentations des situations, sous la forme de fiches synthétiques, visent à clarifier, en les replaçant dans leur contexte particulier, l'obtention des matériaux analysés.

Notre grille d'analyse est structurée autour de quatre axes :

1. ***Participation des jeunes* et *projet* [10.1. – 10.2. – 11.1.]**

Depuis le début des années 2000, le développement urbain durable comme modèle performatif et registre d'action encourage la participation citoyenne comme instrument de gouvernance (Jepson, 2001 ; Gariépy et Gauthier, 2009). Dans le même temps, la généralisation des modes de faire *par projet* (Lévy, 2006) participe à transformer les procédures de l'action publique. Le projet est censé participer à une meilleure maîtrise de l'action en rendant à la fois explicites les intentions d'une collectivité, et en permettant aux partenaires (notamment la société civile) la possibilité d'intervenir dans des processus décisionnels. Au sein des PIA Jeunesse par exemple, les publics jeunes sont une catégorie d'acteur (au même titre qu'une structure publique et/ou privée), dont la participation active à la gouvernance des projets est encouragée. L'enjeu est alors de déterminer si le projet comme modalité d'action participative est un cadre pertinent d'inclusion des publics jeunes :

Le projet comme cadre et outil de participation permet-il l'inclusion et l'engagement des publics jeunes dans la fabrique de la ville ?

Pour répondre à cette question, nous proposons d'explorer la manière de faire projet avec des publics jeunes : du diagnostic partagé comme activité de partage des savoirs et de formulation de communs **[chap.10]**, à la co-conception et la valorisation **[chap.11]**.

Nous interrogerons plus particulièrement les modalités d'une co-production de savoirs sur le territoire avec et par des publics jeunes **[10.1.]**, en analysant les savoirs urbains des jeunes en considérant leurs contextes d'énonciation. Après avoir dressé le portrait des participants aux expérimentations **[10.1.1.]**, nous proposerons également d'interroger la phase de diagnostic territorial comme outil et/ou activité pédagogique, mais aussi de sociabilité entre l'ensemble des participants des expérimentations **[10.1.2.]**. Dans les cas où les publics jeunes constituent l'échantillon de population appelé à participer à la réalisation d'un diagnostic partagé, plusieurs questions se posent : quels sont les outils déployés, par les institutions, pour consulter les jeunes sur un territoire ? Qui sont les acteurs qui ont en charge l'animation de ces ateliers ? Quels sont les référentiels mobilisés pour justifier ces démarches ? Que traduisent-ils des visions portées sur les jeunes par les acteurs institutionnels ? Quelles sont les stratégies mises en place pour faire participer à cette étape du projet ? **[10.2.]** Enfin, nous nous attacherons à mettre en récit les situations de co-conception d'un projet *avec* et *par* un public jeune (enfants et adolescents) **[11.1.]**. Nous proposerons de discuter nos observations en contexte de production, afin d'éclairer la manière dont les jeunes s'engagent dans et pour un projet, en situation expérimentale. Nous analyserons d'abord les dynamiques interactionnelles et les propositions des jeunes pour leur quartier **[11.1.1.]**, puis discuterons de nos situations expérimentales au prisme de deux notions : celle de l'engagement **[11.1.2.]** et celle de l'empowerment **[11.1.3.]**.

2. *Participation des jeunes* et *expérimentations de participation* [11.2.1. – 11.2.2.]

La participation des publics jeunes comme un axe stratégique de mise en œuvre d'une gouvernance inclusive sur le territoire est concomitant à celui de la trajectoire de ville intelligente, et plus particulièrement à la multiplication d'expérimentations numériques pour la participation [chap.3.]. Si l'analyse du projet de ville intelligente d'un espace urbain ne semble pas constituer un cadre opérant pour comprendre les formes plurielles de la participation des publics jeunes [part.II.], il n'en demeure pas moins un facteur explicatif de l'investissement massif, par les collectivités, dans les technologies numériques pour la participation. L'enjeu est alors d'examiner les instruments déployés par les institutions pour faire participer les publics jeunes :

Quels sont les outils conçus et mobilisés en faveur d'une participation des publics jeunes ?

Nous analyserons plus particulièrement les discours institutionnels qui accompagnent la mise en place de dispositifs participatifs en direction des publics jeunes **[11.2.]**, en mettant au jour les visions et valeurs qui caractérisent la participation des jeunes du point de vue des professionnels **[11.2.1.]**. Nous analyserons ensuite le cas particulier des expérimentations numériques dans ce contexte participatif **[11.2.2.]**.

3. *Participation des jeunes* et *administrations publiques* [11.2.3.]

Nous avons précédemment mis en évidence, par une analyse de la littérature [chap.1.] et une étude de cas [chap.6.], que la mise à l'agenda de la question participative se lit aussi par l'émergence et la structuration, dans les organisations publiques, de services en charge de la participation des habitants. Que ce soit dans le cadre de l'élaboration des politiques publiques ou des projets urbains, les multiples incitations à la participation, portées à la fois par certains élus sous la forme d'une ambition politique, mais aussi revendiquées comme droit par la société civile, occasionnent des transformations dans les pratiques professionnelles des acteurs de l'aménagement du territoire. L'enjeu est alors de déterminer si la participation des publics jeunes participe de ces transformations :

L'implication des publics jeunes dans les processus décisionnels participe-t-elle d'une réforme de l'action publique ?

Nous analyserons plus particulièrement ces transformations du point de vue des professionnels rencontrés au cours de la thèse. A partir du travail d'enquête conduit auprès d'acteurs impliqués

dans des actions PIA Jeunesse, nous proposerons d'analyser et de mettre en discussion les effets d'une implication et co-production avec des jeunes sur les pratiques et postures des professionnels (élus, animateurs, agents territoriaux) **[11.2.3.]**.

4. *Expérimentations pour une participation des jeunes* et *institutionnalisation de la participation* [11.3.]

Si la valorisation est reconnue comme un vecteur de participation des jeunes (Chiron, 2016), elle permet aussi de mettre en visibilité des formes d'engagement, d'attitudes, d'individus se mettant au service d'une cause. Nous avons précédemment identifié un certain pointillisme dans la stratégie de déploiement des dispositifs participatifs de la collectivité rennaise [4.3.3.] d'une part ; et dans la pluralité des actions qui composent le champ de la participation des jeunes [6.3.1.] d'autre part. Comment, dès lors, envisager de capitaliser et de valoriser l'ensemble de ces actions de mobilisation et de formes d'engagement dans leur pluralité ?

La valorisation des activités de participation des publics jeunes suit-elle nécessairement un processus d'institutionnalisation ?

Nous proposerons enfin d'étudier les enjeux de valorisation des engagements de publics jeunes **[11.3.]**. D'un point de vue analytique, deux trajectoires parallèles se dessineraient : d'un côté, une gouvernance de la participation, que la généralisation des expérimentations viendrait renforcer ; et de l'autre, une forme d'encouragement ou de délégation de la participation, par la libre expérimentation d'engagements pluriels et ponctuels. Comment valoriser les formes de participation et d'engagement des jeunes en dehors des questions évaluatives institutionnelles de la participation ? **[11.3.1.]** Quel est le rôle de la recherche-action, et plus largement du secteur académique, dans ces situations de participation des publics jeunes ? **[11.3.2.]** Comment passer de l'expérimentation à l'expérience collective ? **[11.3.3.]**

Conclusion intermédiaire :

Limites et apports de l'expérimentation comme cadre et objet de recherche

Le choix du modèle d'analyse des expérimentations tel qu'il est conceptualisé par les principes de la recherche-action inscrit la thèse dans une approche inductive, accordant une large place à l'expérience de situations et d'évènements qui ne sont pas toujours reproductibles [chap.7].

C'est bien le caractère mouvant et situé de ces expérimentations, composant notre objet de recherche, qui rend nécessaire cette approche. Les jeunes, en tant que citoyens actifs, ne constituent pas tellement nouvel un objet d'étude (Loncle, 2001 ; Galland, Roudet, 2005). Dès la fin des années 1990, la question de leur rapport à la participation est revenue au centre d'un débat qui oppose, schématiquement, deux perspectives : une première qui tend à décrire les jeunes contemporains comme étant en retrait (Muxel, 2002) ; une seconde, pour laquelle les jeunes sont aujourd'hui engagés d'une façon nouvelle que les sciences sociales n'ont pas encore bien analysée (Ekman, Amnå, 2012). Nous posons que la conduite d'expérimentations avec des publics jeunes permettrait de dépasser cette distinction entre une vision pessimiste d'une part, et optimiste d'autre part.

En outre, ces expérimentations de recherche diffèrent des expérimentations collectives menées par une institution publique (une collectivité, par exemple). Dans le cas d'une expérimentation collective, les situations sont des sortes de test encadrés, avec une obligation de résultat visible et lisible. Ces situations s'articulent autour de la notion d'expérimentation *par* les publics que nous avons formalisé plus tôt [6.3.]. Expérimenter c'est innover, développer et mettre en place de nouvelles méthodes de gestion et d'action publique grâce à la participation de publics jeunes. Elles visent en outre à instaurer un système dans lequel la participation des jeunes est encouragée pour ce qu'elle produit sur les postures et les structures des acteurs institutionnels. Ces derniers s'en remettent ainsi aux facultés d'innovation de jeunes (Loncle, 2010). La participation des jeunes, au risque d'être instrumentalisée, pourrait ainsi être employée pour accompagner une réforme des services publics d'un point de vue structurel : par une plus grande transversalité et interopérabilité des sujets entre les services de la collectivité. Dans le cas d'une recherche, la transmission opère de façon systémique et tolère des apprentissages et des externalités qui n'étaient pas prévues en amont : l'enjeu est d'expérimenter avec des publics [6.3.]. C'est une étude en temps réel, qui engage l'ensemble des parties prenantes sur des registres pluriels, en les rendant toutes et tous acteurs de la démarche [chap.8].

PARTIE IV.

De la participation des jeunes par projet au projet de participation des jeunes

L'engagement est généralement analysé du point de vue de ses effets, autrement dit, des compétences que cette implication permettrait d'acquérir ou de développer par les participants. De nombreux auteurs se sont ainsi attachés à souligner les vertus civiques et professionnalisantes de l'engagement associatif (Colman, 1988 ; Ferrand-Bechmann, 2000 ; Simonet, 2006 ; Hély, 2009 ; Ughetto et Combes, 2010 ; Hély et Simonet, 2013) chez les publics jeunes. Ce prisme d'analyse, appliqué à l'ensemble des engagements juvéniles, fait de la participation une opportunité de revivifier des valeurs démocratiques et émancipatrices (Bellaoui, 2010).

Du côté de l'engagement politique, les études montrent que si les jeunes ne sont pas majoritairement engagés, ils ne diffèrent pas en cela de leurs ainés (Frère et Jacquemain, 2013). Les travaux de C. Gavray (2015) révèlent en ce sens que les expériences concrètes d'implication sociale (et politique), si elles se révèlent minoritaires, ne sont pas rares pour autant – et ce même du côté des publics mineurs. Les pratiques citoyennes des jeunes, souvent associées à une rhétorique de la défaillance (Becquet, 2012), seraient en fait à mettre au jour. D'une part, la multiplication des arènes participatives – au sens de d'une participation politique et civique – ne donne pas nécessairement lieu à une participation étendue et plus effective des jeunes (Forbrig, 2005). D'autre part, l'engagement des jeunes – notamment mineurs – au sein d'associations, est en fait peu encouragé et peu étudié (Dubet, 2010). Pourtant, pour N. Bellaoui (2010), il n'a jamais été autant question d'engagement et d'initiatives de jeunesse : les actions se multiplient selon les velléités territoriales, de la ville à l'Europe, la plupart du temps fondées sur une injonction au projet.

La dimension encapacitante de l'engagement, envisagée d'un point de vue individuel (développement de connaissances et de compétences) ou collectif (acculturation à un système et des normes), mériterait ainsi d'être à nouveau explorée par une analyse pragmatique et compréhensive de ce qu'implique de participer, du point de vue des publics jeunes.

L'objectif de cette partie est d'explorer la participation des jeunes au prisme de trois phases du cycle du projet : **le diagnostic [chap.10.]**, **la conception [chap.11.]**, et **la valorisation [sec.11.3.]**. La notion de participation est ici considérée dans son acception la plus large : nous y intégrons à la fois les formes de mobilisation, d'implication et d'engagement des publics jeunes.

Les diagnostics partagés, comme outils de construction d'un référentiel d'action commun, s'appuient sur la reconnaissance des savoirs de l'ensemble de la société civile. Dans le cas des publics jeunes, dont la parole est difficile à faire advenir (Bataille, 2013), que révèle la mise en œuvre et l'animation de ces temps d'échanges collectifs – de savoirs, de vécus et de représentations ? Quels sont les apports d'une telle démarche du point de vue des professionnels ?

Nous proposons ensuite de mettre en récit et d'analyser les modalités de co-conception d'un projet *avec* et *par* les publics jeunes. Quels sont les registres et prérequis à la coopération ? Comment accompagner la mise en projet des jeunes ? Quelles sont leurs différentes sources de motivation à s'impliquer dans un processus de co-production ? Nous envisagerons, enfin, les procédés de valorisation des engagements des publics jeunes au sein de projets collectifs. Comment promouvoir l'engagement des jeunes en dehors des dispositifs et des formats institutionnels ?

Chapitre 10.

Initier le projet : rassembler et diagnostiquer

Pour toute action territoriale participative, qu'il s'agisse de la co-conception d'une politique publique ou d'un projet d'aménagement, le diagnostic est une étape stratégique et nécessaire, en ce qu'elle permet de co-construire un référentiel d'action commun. Nous avons précédemment exploré les enjeux de la participation habitante dans cette première étape de projet [chap.1], en soulignant notamment que les diagnostics partagés s'intègrent plus largement dans des modèles négociés de participation (Calon, 1997) qui émergent depuis plusieurs dizaines d'années. Les savoirs d'usage (Nez, 2011) des habitants y sont reconnus et mis au service d'un projet, au même titre que l'expertise et les compétences des professionnels.

Ces pratiques participatives, lorsqu'elles sont initiées avant même la recherche de solutions, dessineraient les contours d'une nouvelle forme d'intervention dans la fabrique de la ville. Toutefois, si le diagnostic comme phase d'éclairage des réalités locales (Paturel et Simon, 2011) ne saurait se faire sans les habitants (Novarina, 1998), certaines catégories de publics en demeurent éloignées (Carrel, 2007). C'est notamment le cas des publics jeunes, dont la participation se limite à des temps de consultation (Loncle et al., 2008) sur des politiques jeunesses. L'expertise habitante, telle qu'invoquée et recherchée lors des instances de participation à la fabrique de la ville, est finalement une qualité que les publics jeunes peinent à faire reconnaitre auprès des institutions[141]. Se pose dès lors la question de leur inscription dans l'espace public, de la prise en compte de leur parole (Richez, 2014), et plus particulièrement de la reconnaissance de leur légitimité à s'exprimer et à participer à l'élaboration d'un diagnostic partagé.

Si les expériences de diagnostic partagé avec la jeunesse sont peu fréquentes, les nombreuses documentations des expériences quotidiennes des jeunes mineurs (Depeau, 2003) par des géographes (Rivière, 2012 ; Gayet-Viaud et al., 2015) permettent toutefois d'approcher au plus près possible des réalités de ce public. Ces travaux contribuent à en développer et à en faire émerger les points de vue subjectifs des réalités quotidiennes (Mayall, 2002 ; Bourke, 2017). Il en ressort que les jeunes, et notamment les enfants, sont très attentifs aux dégradations de l'espace public et aux dangers (Bourke, 2017). Ils agissent et négocient leurs spatialités quotidiennes (Abu-Ghazzeh 2002 ; Aragau, Didier-Fèvre et Rougé, 2016) face à un ordre social qui les impacte et les façonne (*ibid*.). Les dimensions sensible et pragmatique de leurs expériences quotidiennes s'articulent aussi au sein d'histoires, réelles ou inventées (Von Benzon, 2017). F. Vuaillat (2021), qui a conduit une expérimentation collective dans un collège d'Echirolles pendant deux ans, identifie trois registres thématiques d'expériences urbaines quotidiennes des jeunes : celui d'un discours de positionnement dans le temps et dans l'espace, celui des attentions sensibles, et enfin le registre émotionnel. S'il existe une tendance à imaginer les enfants en dehors des dynamiques urbaines, sa recherche tend à démontrer qu'au contraire ils prennent part, au sens d'une existence pleine et entière, dévoilant ainsi « ce que signifie d'être un enfant » (Danaher et Briod, 2005) dans un monde largement décrit au seul prisme des adultes.

En analysant la conduite d'un diagnostic partagé avec un public jeune en contexte de production urbaine, nous souhaitons *in fine* poser la question des modalités de reconnaissance de leur expertise d'usage. La réalisation d'un diagnostic territorial comme activité collective menée *avec* et *par* des jeunes n'est pas ici présentée d'un point de vue productif (autrement dit, le portrait du

[141] En effet, aucune action n'a été clairement entreprise par le Ministère délégué à la ville dans les années 2010 pour les associer à la prise de décision, alors même que cette décennie est marquée – en aménagement de l'espace et urbanisme – par les nombreuses expérimentations participatives visant à intégrer les habitants aux transformations en cours ou à venir de leur espace de vie [chap.2].

territoire étudié), mais d'un point de vue pragmatique, par l'analyse de nos expérimentations **[10.1.]** ; et compréhensif, par l'analyse d'entretiens avec des professionnels **[10.2.]**.

10.1. Établir un diagnostic partagé en situation expérimentale

Nous proposons dans un premier temps d'analyser les modalités de réalisation d'un diagnostic territorial en contexte expérimental, à la fois au sein d'un établissement scolaire et d'une maison de quartier [chap.7]. La figure ci-dessous vise à clarifier le protocole que nous avons mis en place pour ces expérimentations (cf. fig.24) Nous y mentionnons également les matériaux récoltés, qui seront analysés tout au long de cette section.

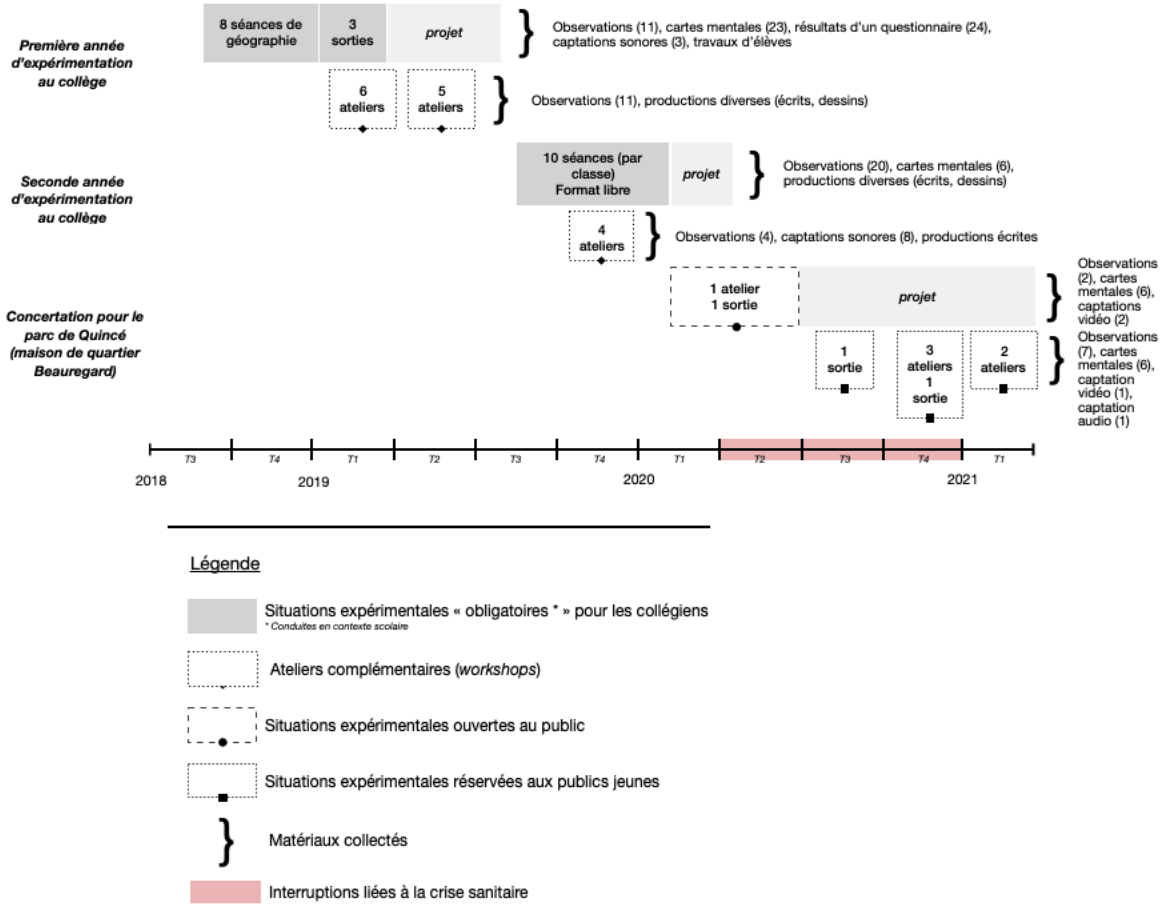


Figure 24 - Temporalités des protocoles pour la réalisation d'un diagnostic partagé

Pour les deux années d'expérimentation au collège, le protocole était divisé en deux parties : d'une part, des situations que nous qualifions d'obligatoires (dans la mesure où elles se sont tenues dans l'enceinte de l'établissement) ; et d'autre part, des situations facultatives, qui regroupent les ateliers complémentaires que nous avons proposé aux collégiens. Ces *workshops*, qui se sont tenus pendant les vacances scolaires, ont été conçus dans un double objectif : la sensibilisation aux outils d'enquête et aux processus de fabrique urbaine, et l'avancement du projet initié lors des temps de classe. Dans ces groupes restreints (aussi bien *dans* et *hors* des murs du collège), les adolescents

étaient autant sujets qu'objets de l'expérimentation, et la participation posée comme principe (Reason, 1994). En ce sens, ce que les participants ont fait au cours du processus de recherche que nous avons construit était en grande partie déterminé par eux.

L'une des différences majeures entre ces deux années d'expérimentation au collège – que nous aborderons par ailleurs – est que dans un premier cas (la première année) la réalisation du diagnostic a été intégrée au programme scolaire (sous la forme de séances de géographie), tandis que dans le second cas (la seconde année), cet exercice a été encadré par les étudiants nouvellement impliqués dans l'expérimentation. Ces derniers ont eu la responsabilité d'accompagner en autonomie les collégiens dans la réalisation du diagnostic, consigne imposée comme préalable à la construction des projets à déposer au budget participatif. Ce faisant, nous souhaitions interroger les interactions et apprentissages des collégiens en situation de diagnostic partagé, qu'il soit intégré au programme ou conduit indépendamment de contraintes pédagogiques.

Dans le cas de la concertation pour le parc de Quincé, terrain de notre seconde expérimentation, les situations ont été co-conçues avec l'équipe d'animation de la structure accueillante (Le Cadran). Les habitants du quartier, adultes comme enfants, ont été invités à participer à des ateliers et sorties structurées en amont, dans la forme et dans le fond. Du point de vue de l'action, les productions de ces situations ont servi à alimenter la démarche de concertation du projet. Du point de vue de la recherche, nous avons pu questionner l'implication et l'engagement des publics dans la réalisation d'un diagnostic partagé, dans un cadre associatif et périscolaire (pour les jeunes) cette fois. Nous souhaitions, par la comparaison, pouvoir mettre en évidence les contraintes éventuelles (administratives, symboliques) à la réalisation d'un diagnostic partagé *par* ou *avec* des publics jeunes.

Cette section s'attache donc à explorer les modalités d'une (co-)production de savoirs sur le territoire avec et par des publics jeunes. Pour C. Topalov (1996), les savoirs urbains sont l'expression d'époques et de contextes spécifiques, qui se construisent en même temps qu'apparaissent les problèmes auxquels ils sont censés répondre. En analysant ici les données de terrain issues de nos expérimentations [chap.7], nous proposons de poser un regard sur les savoirs urbains des jeunes, en étudiant à la fois leurs contextes d'énonciation et leurs imaginaires urbains.

10.1.1. Rassembler les acteurs : portrait des participants à l'expérimentation

Encadré – Note au lecteur

Nous proposons, dans cette section, de présenter de façon narrative les acteurs impliqués dans nos deux expérimentations. L'usage de la première personne du singulier s'explique par la volonté de retracer ces rencontres de façon subjective, à partir de notre journal de terrain. Des ellipses temporelles figurent dans ce récit, qui n'a pas pour vocation d'être exhaustif, mais plutôt d'apporter un éclairage sur le contexte social et géographique des situations expérimentales construites pour la recherche. Aussi avons-nous fait le choix de ne pas avoir recours à une typologie des participants à nos expérimentations, et privilégions au contraire une analyse micro des individus et groupes d'individus en situation de participation. Ce récit étant proposé de façon chronologique, à partir des temps forts et structurants du lancement des expérimentations, tous les acteurs (habitants, jeunes) ne figurent pas dans cette section.

Afin de respecter l'anonymat des personnes impliquées, nous avons remplacé leurs prénoms par une lettre sélectionnée au hasard.

*****

*« **Mardi 11 septembre 2018.** Je me rends pour la première fois au collège Rosa Parks. C'est un établissement du Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) qui accueille environ 600 collégiens. Ce dernier est divisé en deux sites : Malifeu, au sud de la dalle Kennedy, et Montbarrot, à proximité du parc de Villejean.*

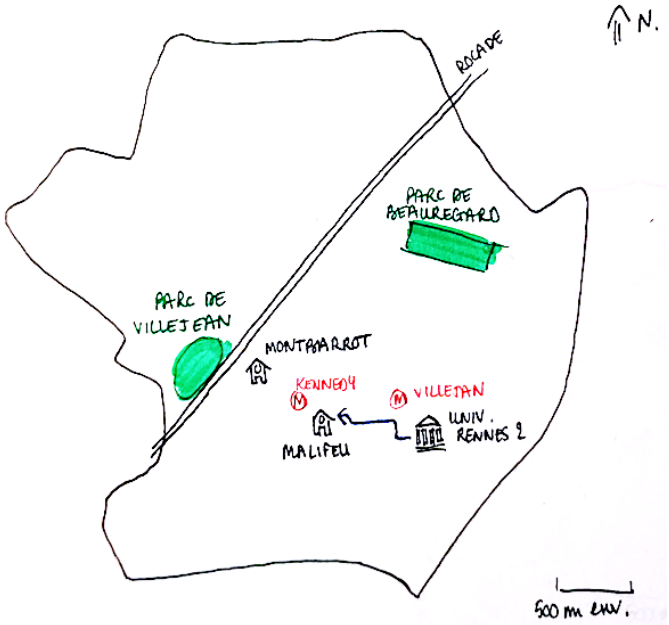


Figure 25 - Schéma du quartier Villejean (extrait du journal de terrain, mardi 11 septembre 2018)

Pour me rendre au collège, je traverse une avenue et passe par un quartier d'habitation. C'est plutôt calme, je croise assez peu de monde, des assistantes maternelles, des personnes âgées.
J'emprunte les rues en suivant l'itinéraire indiqué sur mon GPS.

C'est à Malifeu que sont scolarisés les collégiens de classe de cinquième avec lesquels l'expérimentation doit se dérouler cette année. J'arrive par l'entrée piétonne, et distingue deux bâtiments : le premier, en face de moi, comporte un étage ; le second, à ma gauche, héberge l'espace restauration. Je suis arrivée en avance, la cour est déserte. Je traverse et prends l'escalier du premier bâtiment, et patiente devant la porte de la salle d'Histoire-Géographie. Je consulte mon téléphone, pour faire passer le temps, et suis interrompue par une surveillante qui me demande fermement de le ranger, en précisant que leur usage est proscrit au sein de l'établissement. À la sonnerie, certains adolescents se bousculent pour sortir, d'autres me regardent avec indifférence. Le professeur me fait signe de rentrer dans la classe qui se vide rapidement, mais l'on ne s'entend pas. Le brouhaha s'atténue peu à peu, la nouvelle sonnerie retentit, et nous accueillons les élèves, en rang le long du couloir de la classe.

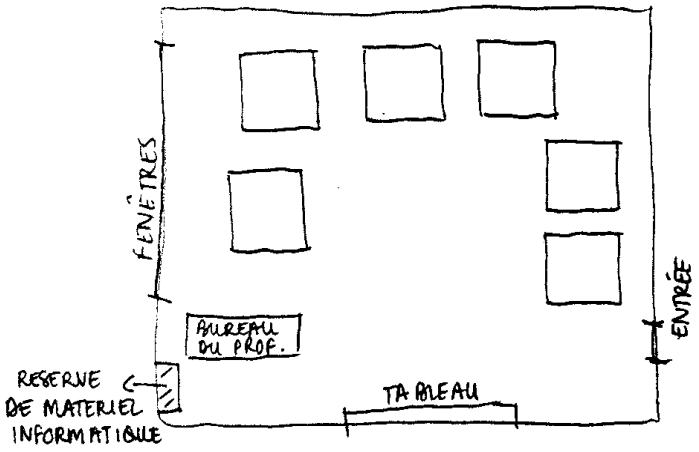


Figure 26 - Schéma de l'organisation de la classe de cinquième (extrait du journal de terrain, mardi 11 septembre 2018)

La classe est organisée en îlots : près de vingt-cinq élèves ont été répartis, dès la rentrée, en six groupes mixtes par le professeur. Aux murs sont affichées des couvertures de la revue Mediaparks.
Les élèves posent leurs affaires et patientent debout, jusqu'à ce que le professeur leur dise bonjour, qu'ils y répondent, et aient l'autorisation de s'installer en silence.

Pour cette séance, je demeure en retrait. J'ai été invitée par le professeur à venir une première fois, avant le lancement de l'expérimentation, afin de me présenter et faire rapide connaissance avec les adolescents. Je leur explique que j'étudie à l'université, et répond par la négative quand ils me demandent si je réside à Villejean. L'échange est succinct, le cours démarre et se déroule avec quelques difficultés. Je remarque la faible participation des collégiens, qui est en fait le résultat d'une attention portée ailleurs qu'au cours. Des tensions, manifestées par des insultes entre ces derniers interrompent le cours, et l'un d'entre eux manque d'être exclus. À l'issue des cinquante minutes de la séance, je reste discuter avec le professeur. Il m'explique les réalités de N., qui ne vient déjà plus en cours car elle est harcelée par ses pairs, de P., dont le grand-frère est en prison, de S. et K. et de leur déscolarisation progressive. Il prend également le temps de m'informer des relations conflictuelles entre certaines adolescentes, du parcours de L. et F., qui maitrisent seules la langue française au sein de leur famille, et d'autres situations complexes qui empêchent le plein investissement de certains adolescents dans leur scolarité. Il précise que cette classe, réputée au sein du collège comme étant « la plus difficile à gérer », ne manque pas de dynamisme et de revendications, et qu'il sera intéressant de travailler en mode projet avec ces élèves. Nous sommes interrompus dans nos échanges par un binôme de collégiens, plus âgés, de classe de troisième. Ils souhaitent discuter avec le professeur de leur engagement au sein des « Tribuns de la République » et plus particulièrement de la marque de Sportswear qu'ils souhaiteraient lancer. Il les invite à se rapprocher, et je les écoute, passionnés, parler de leur projet. A la fin de cette rencontre, nous quittons le collège, que je retrouverais la semaine suivante pour le lancement de l'expérimentation. »

Au cours des séances hebdomadaires suivantes qui ont structuré l'année d'expérimentation, nous avons appris à connaitre davantage ces adolescents. Sans totalement s'extraire du cadre scolaire, nous avons échangé sur leurs représentations du collège, son fonctionnement, mais aussi de leur quartier. Nous avons remarqué que les collégiens et collégiennes ne résidant pas exactement au cœur du quartier Villejean, mais plutôt du côté de Beauregard, rencontraient plus de difficultés à s'intégrer au groupe de la classe. Ils n'occupent, en fait, pas les mêmes espaces durant leur temps libre.

Cette classe de cinquième regroupait l'ensemble des collégiens inscrits en parcours sport. Nous avions, face à nous, un échantillon mixte de footballeurs et footballeuses passionnés, dont certains, le mardi matin, débriefaient du match de Ligue 2 de la veille. De la même façon que le lieu de résidence, le fait d'être inscrit à cette option ou non agissait comme facteur excluant pour certains adolescents. A l'échelle de l'ensemble des classes de cinquième, celle-ci affirmait sa différence face aux collégiens de l'option théâtre sous la forme d'une revendication. Le fait d'être réputée comme une classe difficile, ce qu'ils avaient intériorisé (pour leur avoir été répété maintes fois par le personnel de l'établissement), semblait être un statut valorisé par les collégiens, sous la forme d'un « nous et eux » ou plutôt de « nous par rapport à eux ». Et si, parfois, les exclusions de cours et diverses interruptions pour des comportements inadéquats dans un contexte d'enseignement (mais pas uniquement), ont conduit le professeur à les menacer de l'arrêt définitif de l'expérimentation et de notre venue, jamais cela ne s'est produit, et cet ultimatum a toujours eu pour effet de rétablir un climat plus propice au travail scolaire, ou au projet.

Les situations que nous mobiliserons par la suite dans l'analyse proposeront des portraits plus étayés de certains de ces collégiens et collégiennes. C'est lors de contextes propices à la proximité et aux échanges informels que nous avons le plus discuté de leurs centres d'intérêts et de leurs visions sur des sujets variés. Si, à la fin de l'expérimentation, nous n'avons pas gardé contact, nous avons toutefois pu en recroiser certains dans l'enceinte du collège l'année suivante. Nous avons ainsi pu discuter avec L., J. et H. de leur rentrée en quatrième entre deux cours, mais ces rencontres informelles ne se sont pas poursuivies dans l'année.

***

*« **Vendredi 20 septembre 2019.** Première réunion avec l'ensemble des étudiants qui ont décidé de s'impliquer pour la seconde année d'expérimentation au collège. Ils sont quatorze (huit étudiants et six étudiantes), dont dix en deuxième année de Licence et quatre en troisième année. Sept d'entre eux sont inscrits dans un cursus de Géographie, trois en Licence d'Information et Communication, et quatre en Histoire. Le tour de table est assez rapide, chacun se présente en indiquant spontanément son prénom, son âge (entre 19 et 23 ans), son parcours universitaire et les raisons qui les ont conduits à s'engager dans cette expérimentation. »*

Peu après cette rencontre formelle entre l'ensemble des étudiants et l'équipe de recherche, la première séance au collège a eu lieu. Le regroupement des deux sites du collège (Montbarrot et Malifeu) nous a amené à découvrir un nouvel établissement. Tout comme la première année, les élèves de cinquième et de quatrième étaient répartis dans la classe en îlots. Les groupes étaient formés depuis le premier jour de la rentrée par le professeur.

Notre rôle d'observateur – et non plus d'animateur des séances – a eu pour effet de mettre davantage de distance avec les collégiens et collégiennes que la première année. Nous avons toutefois progressivement appris à les connaitre, en passant dans les groupes et en échangeant, après chaque séance, avec chacun des étudiants.

Des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec les étudiants à la fin de l'expérimentation (en juin 2020). Ces retours, ainsi que nos notes personnelles dans un journal de terrain à chaque séance, nous permettront de dresser des portraits plus précis des participants, à mesure de l'analyse des situations.

*****

*« **Vendredi 27 septembre 2019.** Alors que je recherchais, en août dernier, des partenaires pour organiser et animer des ateliers à destination des collégiens impliqués dans le projet ROSAPRO (les workshops), j'ai découvert l'association 3 regards. Cette association est hébergée à la Maison de quartier Beauregard (Le Cadran). J'avais noté que sur leur programme d'activités, ils disposaient d'une licence Rennescraft, et je souhaitais justement proposer aux adolescents de travailler sur une visualisation de leur projet par le média du jeu — en questionnant à la fois le jeu vidéo comme facteur d'attractivité et de mobilisation des jeunes, et ses effets sur leur projet. Aujourd'hui, je rencontre F., animateur, pour travailler à la programmation d'ateliers durant les vacances scolaires.*

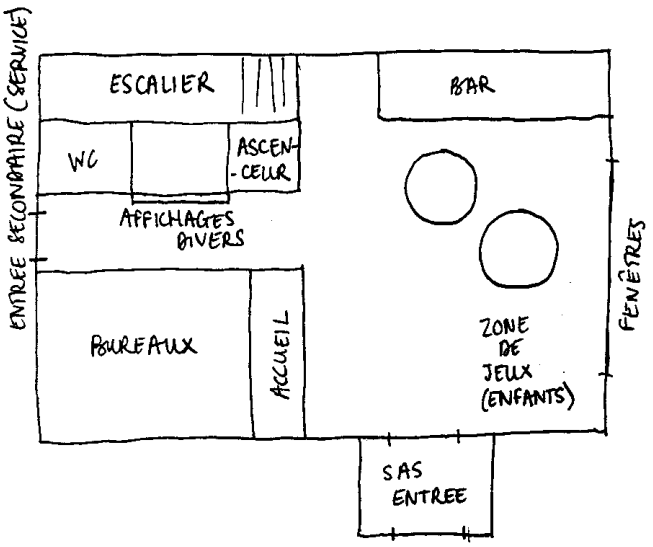
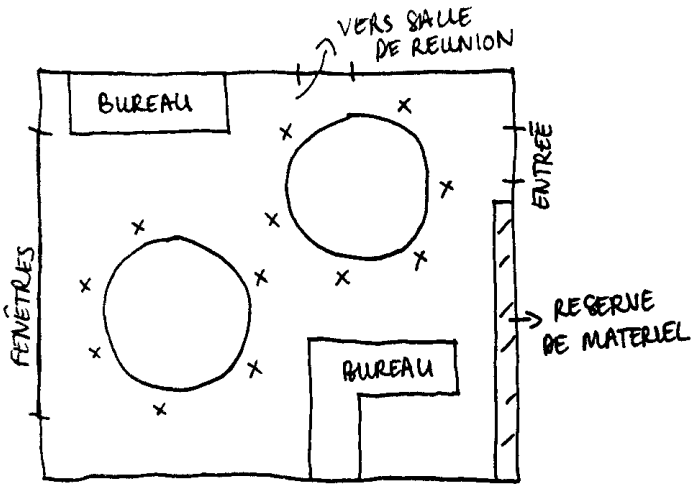


Figure 27 - Schéma du rez-de-chaussée du Cadran (extrait du journal de terrain, vendredi 27 septembre 2019)

A mon arrivée, je croise du monde au rez-de-chaussée, installé autour d'une table. Ils discutent, lisent le journal, et l'une des personnes se propose de faire du café.
Je distingue un espace réservé aux enfants, avec de nombreux jouets. Il n'est pas occupé à ce moment-là.
Je me présente à l'accueil, et l'on m'indique les escaliers.

La rencontre se tient dans l'Espace Public Numérique (EPN) situé au deuxième étage du bâtiment. En montant les escaliers, je vois que sont exposées de nombreuses productions artistiques.



L'Espace Public Numérique du Cadran met à disposition douze ordinateurs répartis sur deux tables rondes. Deux bureaux sont occupés par les deux animateurs de l'espace. Aux murs sont exposées de nombreuses affiches d'évènements organisés par l'association. Du matériel est stocké dans la salle (ordinateurs en réparation, jukebox).

Figure 28 - Schéma de l'EPN du Cadran (extrait du journal de terrain, vendredi 27 septembre 2019)

[…] ***Vendredi 17 janvier 2020.*** *Aujourd'hui, dernière réunion pour préparer la sortie terrain au parc de Quincé, destinée aux habitants du quartier. J'attends dehors, je suis en avance. Je discute avec D., un habitué des lieux, qui m'explique qu'il vit à Beauregard depuis 2001. Il est arrivé à Rennes dans les années 1970, et est originaire du Liban. Nous rentrons ensemble dans le bâtiment à son ouverture et nous installons dans l'espace de convivialité situé au rez-de-chaussée. Étant souvent présente dans les locaux, je commence à être familière des espaces, mais aussi des personnes. Je note que R. a retenu mon prénom, et me propose un café en attendant F., « qui sera en retard » m'annonce-t-elle. Habitante impliquée dans la vie de son quartier, elle me parle de ce qu'elle met aussi en place au sein de sa copropriété. Elle me propose de gouter la confiture qu'elle a apporté. Elle l'a faite avec ses petits-enfants, à partir de fruits récoltés dans ce qui sera, demain, le parc de Quincé. Je rencontre V. et M., toutes deux habituées également. L'impression que tout le monde, ici, se connait. A l'issue de notre réunion, avec F., nous les retrouvons et leur proposons de participer à notre prochain (et premier) atelier. Cette proposition parait assez banale, si ce n'est qu'elle traite d'un projet d'aménagement en cours. Je comprends que ce groupe d'habitués s'implique dans la quasi-totalité des activités proposées par l'équipe d'animation. »*

À chacune de nos venues au Cadran, pour des réunions, des passages spontanés, ou la tenue d'ateliers, nous avons observé une affluence constante[142]. Les profils des occupants des lieux varient selon les moments de la journée : personnel, habitants, jeunes, animateurs et animatrices (le Cadran met à disposition les lieux pour de nombreuses associations du quartier). La majorité du temps, nous nous y sommes rendus l'après-midi. Les habitants qui fréquentent l'espace de convivialité à ce moment-là sont pour la majorité des retraités, habitués et/ou impliqués dans la vie du lieu.

[142] À l'exception des interruptions liées à la crise sanitaire, où l'accueil du public était restreint, sinon interdit.

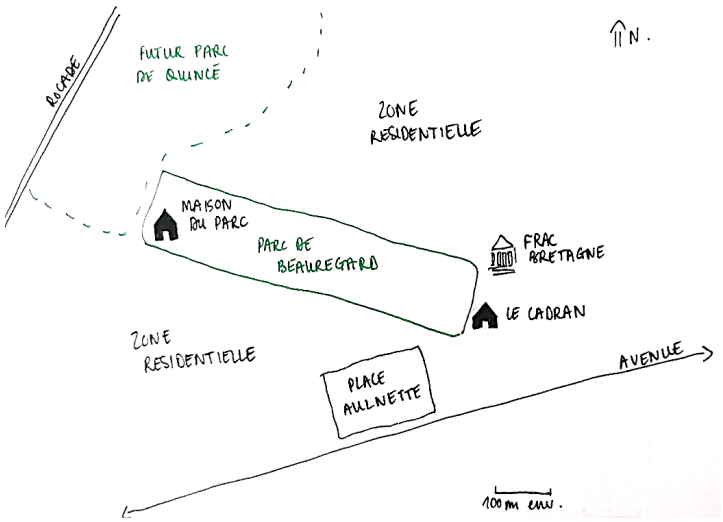


Figure 29 - Schéma des alentours du parc de Beauregard (extrait du journal de terrain, jeudi 22 octobre 2020)

Les ateliers que nous avons co-animés pour des publics jeunes, et plus particulièrement des enfants, se sont pour la plupart tenus à la Maison du Parc, située à quelques minutes à pied de la maison de quartier (cf. fig.29). Cet espace accueille le pôle petite enfance, enfance et parentalité du quartier. Des activités y sont proposées pendant les périodes scolaires (accompagnement à la scolarité) et les vacances (de 3 à 10 ans).
Deux associations du quartier profitent de cet espace (*Espace Jeux Beauregard* et *Kairos*).

S'agissant des publics adolescents, les rencontres ont été, pour la plupart, le fruit du hasard. Ce sont la proximité et l'interconnaissance entre les animateurs et certains jeunes du quartier qui les ont permises. Nous avons ainsi pu discuter avec T., à l'occasion d'une pause-café en extérieur. Il se rendait chez un ami, et s'est arrêté pour saluer F., avec qui nous discutions. T., presque majeur, nous précise qu'il ne fréquente plus autant le Cadran que lorsqu'il était adolescent. Il ne se sent pas être le public visé par les activités, mais lorsque nous lui parlons du projet de parc de Quincé, il nous indique qu'il viendra, « *s'il fait beau* ». En dehors des activités programmées par la structure (et de l'expérimentation), l'espace public numérique du Cadran s'est révélé être un espace propice à la rencontre de certains jeunes du quartier (en moyenne entre 12 et 15 ans). Si ces rencontres ont été ponctuelles et ne se sont pas prolongées dans le temps, c'est parce que dans la grande majorité de nos observations, les adolescents sont venus pour discuter avec les animateurs, pour jouer sur l'ordinateur, ou encore pour imprimer des recettes de cuisine comme L., C. et R. que nous avons rapidement aperçues un mercredi après-midi.

De la même manière que pour l'expérimentation au collège, nous pourrons revenir plus en détail sur les portraits de certains des participants lorsque nous analyserons les mises en situation de diagnostic partagé (sortie terrain, atelier, discussions sur le projet).

10.1.2. Initier la démarche : réaliser un diagnostic partagé en situation expérimentale

Pour cette section, nous nous appuyons sur plusieurs matériaux (cf. fig. 30) : des observations, des productions (cartes mentales), ainsi que des réponses à un questionnaire. Des photographies, prises ponctuellement, au cours des ateliers, peuvent également être utilisées en complément des analyses.

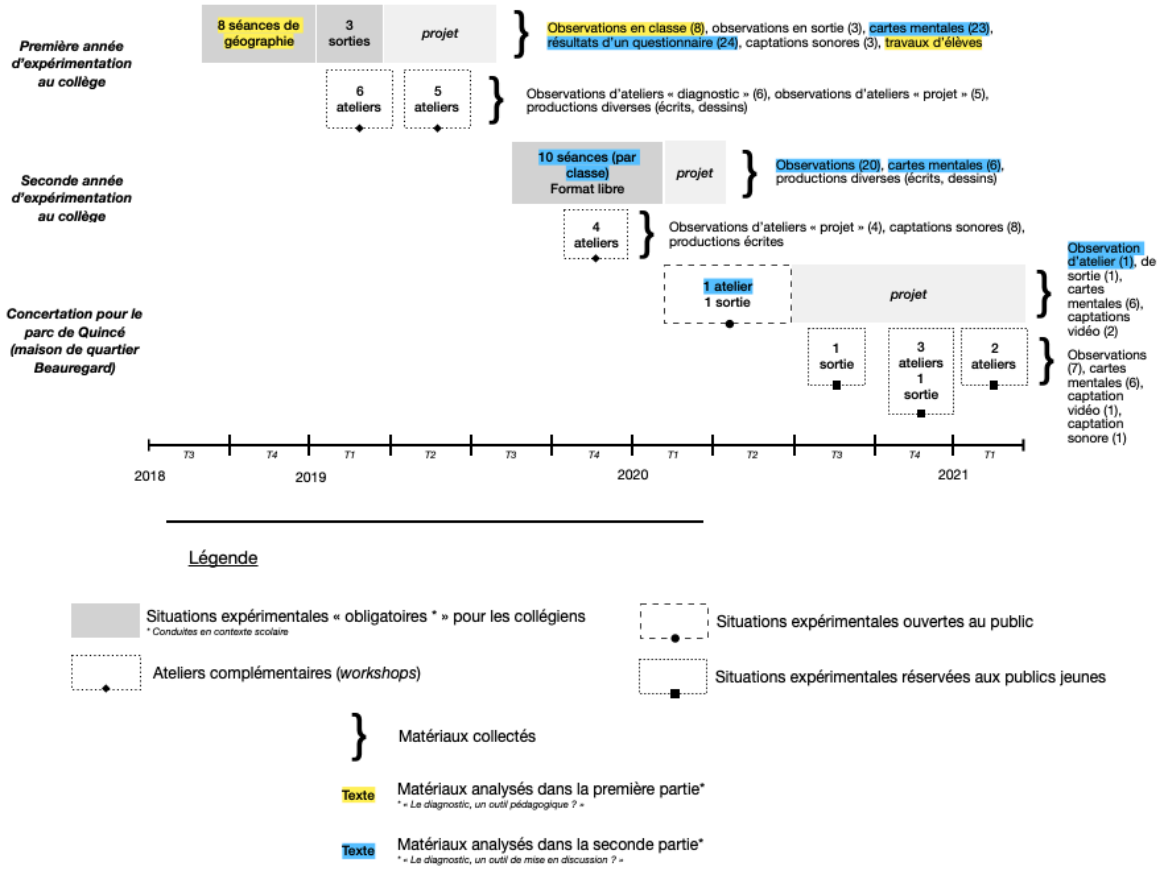


Figure 30 - Contexte d'obtention des matériaux analysés en section 10.1.2.

Notre propos est organisé en deux temps : un premier, où nous interrogeons le diagnostic comme outil et/ou activité pédagogique ; un second, où nous l'interrogeons comme outil de mise discussion entre l'ensemble des participants des expérimentations.

Le diagnostic, un outil pédagogique ?

La première année d'expérimentation au collège, il a été convenu avec le professeur nous accueillant, sous la forme d'une commande, que nous prenions en charge l'apprentissage du programme de géographie sur notre heure d'intervention. Nous avons traduit et présenté cette tâche aux collégiens comme étant celle de la phase de diagnostic territorial, préalable à la conception d'un projet pour leur quartier. Nous avons ainsi travaillé à la construction de différentes séquences abordant les notions clés du programme officiel en proposant, lorsque cela était possible, une étude de cas localisée (ville de Rennes ou quartier Villejean-Beauregard). Chacune des séquences a été conçue dans une relative autonomie, profitant à la fois des conseils du professeur ainsi que des retours des collégiens pour adapter les contenus et nos attentes d'une semaine à l'autre. Nous avons mobilisé le diagnostic comme un outil, suivant un objectif de partage de connaissances objectives (données chiffrées) et subjectives (vécus mis en discussion au cours des séances).

Durant le premier trimestre, ce sont six séquences que nous avons élaboré et tâché d'adapter au contexte local : *les sociétés urbaines*, *la croissance démographique*, *richesse et pauvreté*, *les changements globaux*, *les ressources alimentaires* et *l'eau, une ressource à mieux gérer* (cf. tab. 26). Les collégiens ont été étroitement encadrés dans la réalisation des activités par l'équipe de recherche, et supervisés par le professeur. L'apprentissage du contenu des séances, a aussi été évalué – pour tout ou partie – par le professeur à l'occasion de contrôles mensuels.

Tableau 26 - Contenu des séquences d'Histoire-Géographie enseignées et expérimentées au collège (2018-2019)

Séquence	Objet des séances	Contenus proposés
Les sociétés urbaines	Rennes, du Moyen-âge à aujourd'hui *(2 séances)*	Analyse documentaire (ensemble de photographies, de plans d'aménagement, d'affiches d'époque, extraits de textes). La synthèse de ces documents vise à expliquer la manière dont la ville de Rennes s'est développée. Reconstruction cartographique du quartier Villejean (équipements, zones résidentielles, zones naturelles).
La croissance démographique	Croissance démographique au XXIème siècle : grandir et vieillir à Rennes. *(2 séances)*	Visionnage d'une vidéo (« *Loisirs des enfants* », INA, décembre 1969[143]) portant sur les espaces et lieux d'accueil des enfants et adolescents à Rennes (quartiers Villejean et Maurepas). Cette vidéo fait suite au colloque « Enfant dans la Cité » qui s'est déroulé à Rennes à la fin des années 1960. Analyse documentaire (études de l'INSEE, extraits de textes) portant sur les effectifs scolaires à Villejean, la construction du campus universitaire de Villejean et l'image d'une ville étudiante, la part des personnes âgées dans la population (comparaison entre la ville de Rennes et la moyenne nationale), et la part de retraités dans chacun des sous-quartiers de Villejean.
Richesse et pauvreté	Inégalités socio-spatiales à Rennes.	Analyse documentaire : études de l'INSEE portant sur les revenus et les types de logement (comparaison entre le quartier de Villejean et la ville de Rennes).
Les changements globaux	Vivre à Rennes demain : causes et effets du réchauffement climatique	Analyse documentaire (article de presse et recherche en ligne) portant sur le réchauffement climatique et la pollution de l'air. Visionnage d'une vidéo : « Irrespirable. Des villes au bord de l'asphyxie », un documentaire de D. Prunault[144]. Intervention de R., chargé de mission Projets Numériques à Rennes Métropole : présentation et manipulation des capteurs de qualité de l'air réalisés en laboratoires de fabrication numérique (fablabs).
Les ressources alimentaires		Analyse documentaire portant sur l'approvisionnement en nourriture dans la ville de Rennes (commerces alimentaires à l'échelle des IRIS), et habitudes d'achat en fonction du revenu. Visionnage d'une vidéo : « Nourrir les Hommes » par La Classe d'Histoire[145] (chaine *Youtube*). Mise en place d'un jeu sérieux : la classe est divisée en trois groupes. Chaque groupe doit se mettre d'accord et proposer une solution d'agriculture durable parmi une série de propositions. Chaque élève choisi d'incarner un rôle (habitant, éleveur, producteur, décideur, …).
L'eau, une ressource à mieux gérer		Jeu en ligne : « L'eau, une ressource vitale »[146] (par France TV éducation).

Pour cette première phase de l'expérimentation, nos questions étaient les suivantes :

1. Comment créer les conditions d'une participation active de l'ensemble des élèves et groupes d'élèves en cette première phase d'expérimentation ?
2. Quels sont les formats d'ateliers et les dispositifs qui suscitent le plus l'intérêt et la participation des collégiens ?
3. Quelles activités est-il possible de mettre en place pour réaliser un diagnostic dans un cadre scolaire, au sein d'un établissement ?

[143] Disponible en ligne [URL : https://www.ina.fr/ina-eclaire-actu/video/rxf01025173/loisirs-des-enfants – page consultée le 3 mai 2022].
[144] Disponible en ligne [URL : https://greenpeacefilmfestival.org/film/irrespirable/ – page consultée le 3 mai 2022].
[145] Disponible en ligne [URL : https://www.youtube.com/watch?v=86HuGbz9geU – page consultée le 3 mai 2022].
[146] Disponible en ligne [URL : https://www.lumni.fr/jeu/l-eau-une-ressource-vitale-a-proteger-et-a-partager – page consultée le 3 mai 2022].

4. Comment articuler la réalisation d'un diagnostic territorial local et le programme officiel d'enseignement au collège ?
5. Le diagnostic, comme outil de projet, peut-il aussi être un outil d'apprentissage ?
    a. Si oui, quels types d'apprentissages la réalisation d'un diagnostic partagé encourage-t-elle ?
    b. Si non, quelles sont les limites à l'insertion d'un diagnostic dans un parcours pédagogique ?

Finalement, cette mise en situation doit nous permettre d'analyser les modalités de conduite d'un diagnostic partagé en contexte scolaire, avec des collégiens. Pour produire cette analyse, nous nous appuyons sur l'ensemble des observations conduites au cours de ces huit séances de géographie, ainsi que sur les travaux produits par les élèves. Nous faisons le choix de n'en présenter ici que des situations particulièrement illustratives de cette première phase d'expérimentation au collège.

Situation : séance en classe	Protocole : expérimentation #1 (collège), classe de cinquième
Contexte : 18 septembre 2018. Première séance de l'expérimentation (lancement de la phase diagnostic partagé). Classe habituelle, répartition des élèves en îlots (groupes de 4 à 6 collégiens par table). Acteurs : équipe de recherche (animation de la séance), professeur (supervision), collégiens (participants). Objet de la situation : réalisation d'une analyse documentaire sur l'évolution de la morphologie de la ville de Rennes, à partir d'un ensemble de photographies, de plans d'aménagement, et de divers documents.	

Pour cette séance, nous avons attribué des ensembles documentaires différents à chacun des groupes d'élèves, avec la consigne de les analyser et de proposer une courte synthèse écrite de ce qu'ils avaient découvert. Afin d'adapter le thème des sociétés urbaines du programme d'Histoire au contexte local, nous avons proposés aux collégiens de découvrir :

1. Une étude de cas sur le Parlement de Rennes (de sa construction à ses usages contemporains),
2. Une sélection d'équipement et leur histoire (la gare, les Halles, l'Opéra),
3. Les grands travaux d'aménagement (des premiers parcs à la canalisation de la Vilaine, jusqu'à la rocade)
4. L'incendie de 1720 et la reconstruction du centre-ville,
5. L'évolution des contours de la ville (par l'étude des plans d'aménagement urbains du XVIIIème siècle à aujourd'hui),
6. Les conditions de vie au Moyen-Âge (par l'étude de gravures et de découvertes permises grâce aux fouilles archéologiques de la Place Saint-Germain).

Les groupes se sont rapidement engagés dans la découverte des documents. Cette première séance a été l'occasion, pour nous, d'observer la manière dont ils réalisent en groupe un exercice académique ; et d'estimer – même approximativement – leur niveau scolaire. Cela nous a permis d'adapter par la suite le contenu et le format des activités. Nous avons aussi observé une participation variable, pour cet atelier, d'un collégien à l'autre, voire d'un groupe à l'autre (cf. fig.31). Ce n'était pas forcément par désintérêt des collégiens pour les matériaux, mais plutôt par la difficulté que pouvait représenter l'exercice de synthèse écrite (tant individuellement, pour certains, que collectivement).

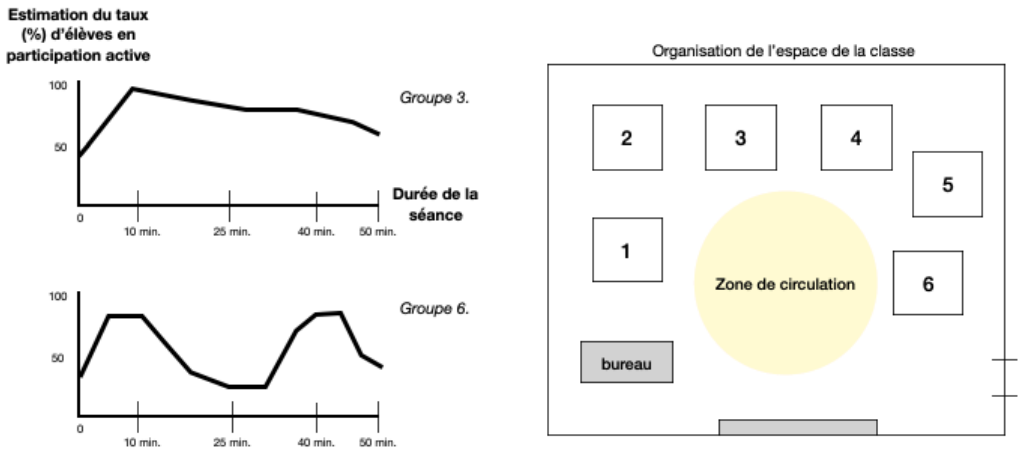


Figure 31 – Observation du déroulement de la séance du 18 septembre, prise de notes in-situ, reconstruction sur le journal de terrain à la sortie de la séance

Ce que nous avons relevé, c'est que l'avancement d'un groupe ou deux a motivé le reste des adolescents à accomplir la tâche qui leur était demandée (l'exemple des groupes 3 et 6 mentionnés sur la figure précédente est particulièrement exemplaire à ce titre). En fait, l'enjeu de terminer plus vite que les autres a réactivé leur volonté de participer à l'activité, et d'aboutir à une production qui leur soit satisfaisante. C'est donc moins l'activité, dans ce cas, qui a encouragé la participation des collégiens, que les relations entre pairs – et notamment les perceptions et jugements liés au fait de ne pas s'investir.

Situation : séance en classe	Protocole : expérimentation #1 (collège), classe de cinquième
Contexte : 16 octobre 2018. Poursuite de l'expérimentation, phase diagnostic partagé. Classe habituelle, répartition des élèves en îlots (groupes de 4 à 6 collégiens par table). Acteurs : équipe de recherche (animation de la séance), professeur (supervision), collégiens (participants). Objet de la situation : réalisation d'une analyse documentaire sur le thème *richesse et pauvreté*.	

Nous avons organisé cette séance de la façon suivante : après présentation des consignes, nous avons laissé les collégiens travailler en autonomie, ne passant dans les groupes que pour s'assurer de la bonne réalisation des exercices et pour répondre à d'éventuelles questions. Quatre niveaux successifs, comprenant à la fois des documents et des exercices[147], ont été proposés aux collégiens :

1. Premier niveau ou palier : exercices individuels (quatre fiches différentes par groupe). Les exercices présentent des données comparées entre le quartier Villejean et la ville de Rennes sur : le taux de bénéficiaires des allocations de la CAF, la part des ménages imposés, les salaires médians, et les différentes sources de revenus.
2. Second palier : travail collectif. L'exercice porte sur le logement social : qu'est-ce qu'un logement social ? quel est le pourcentage des ménages, en France, à vivre dans un logement social ?
3. Troisième palier : travail collectif. Les élèves doivent calculer, pour chaque quartier de Rennes, la part de logement sociaux.

[147] Nous nous sommes appuyés sur les données de l'INSEE et de l'Association pour la Promotion de l'Action et de l'Animation Sociale (APRAS), une association rennaise qui réunit de façon permanente des représentants d'institutions locales en charge des politiques sociales.

4. Quatrième et dernier palier : travail collectif. A partir des données obtenues au niveau précédent, les élèves réalisent une carte en aplat de couleur.

Pour motiver les collégiens à participer activement à cette séance, nous l'avons présentée comme un challenge : l'objectif était d'être le premier groupe à compléter les quatre paliers.

Tout au long de la séance, et ce dès le premier palier, cinq collégiens (répartis dans les groupes 1, 4 et 6 – cf. fig.31), ont exprimé un sentiment de malaise face aux données qui leurs étaient présentées. A des constats objectifs, issus d'observatoires et d'enquêtes conduites localement, ils ont opposé leurs réalités subjectives. Ils se sont ainsi prononcés sur leur rapport à la société, concernés et inquiets par la façon dont les données chiffrées qui leurs étaient présentées pouvaient tenir d'un même registre discriminant que certains discours médiatiques.

> *« L. : j'aime pas quand on dit qu'on est tous pauvres ici. Ça veut rien dire. En plus c'est pas vrai on fait plein de trucs.*
>
> *Chercheur : tu as l'impression qu'on a dit le contraire ?*
>
> *L. : nan mais faut arrêter c'est tout genre on peut pas se payer des trucs, moi j'ai plus de sap' de marque qu'eux [rires]*
>
> *Chercheur : « eux » ?*
>
> *P. : bah nan mais c'est sûr que par rapport aux autres, ceux du centre là, on n'a pas les mêmes bails […] t'façon les gens ils aiment pas Villejean, ils viennent jamais.*
>
> *L. : parce qu'ils pensent qu'on est tous pauvres et qu'on fait que vendre du shit [rires] » (extrait de journal de terrain, 16 octobre 2018, échanges avec le groupe 1, prise de notes in-situ)*

L'analyse compréhensive de cet extrait de discussion qui s'est tenue avec deux collégiens pendant la séance tend à indiquer qu'ils ont une vision dichotomique du monde social, entre d'un côté le « nous » qui renvoie à ces adolescents, qui résident et sont scolarisés à Villejean ; et d'un autre côté « eux », qui sert à désigner l'altérité. En s'identifiant à leur quartier, les adolescents marquent une différence entre la représentation qu'ils en ont, et celle qui leur est renvoyée par d'autres quartiers. Pour M. Zermani (2006), cela met en évidence une reconnaissance groupale qui inclue tous les comportements qui s'y rattachent, du langage aux codes vestimentaires, en passant par les affinités. Cette attitude, qui créé de la solidarité, entraine aussi le rejet des personnes qui n'appartiennent pas au groupe, ni, par extension, au quartier. Dans le cas de P., adolescent que nous avons précédemment cité, cette altérité est renseignée par « *ceux du centre* ». Les travaux d'A. Daquin (et al., 2019) ont déjà établi en ce sens que les jeunes auraient tendance à opposer les quartiers de grands ensembles aux centres-villes : « *le plus souvent, cette différenciation s'effectue sur des critères sociaux, ethno-raciaux et moraux. Les habitants des centres urbains sont alors perçus comme des bourgeois blancs, c'est-à-dire de « vrais Français », tandis que les populations de Vaulx-en-Velin, de Grigny ou de Saint-Fons sont principalement appréhendées par leurs origines maghrébines ou subsahariennes* » (:96). Cette différenciation renforce un sentiment de discrimination (Dubet et al., 2013 ; Lamont et al., 2016 ; Talpin et al., 2021), tant d'un point de vue racial (Bouamama, 2010) que socio-politique (Wacquant, 2006).

Le quartier Villejean-Beauregard, où habitent et sont scolarisés les adolescents que nous avons accompagnés, est situé au Nord-Ouest de la ville de Rennes. Il divisé en deux sous-quartiers : Villejean et Beauregard. Le premier, plus ancien, est construit suite à un arrêté (1959) de création de Zone à Urbaniser en Priorité (ZUP)[148]. G. Cervera, psychologue, le décrit dans un article publié en 2003 de la façon suivante :

[148] Les travaux à Beauregard (Zone d'Aménagement Concertée – ZAC) commencent quant à eux à la fin des années 1990.

> *« Des tours dressées à la va-vite dans les années 60, la proximité d'un campus où les arbres ont poussé, où les étudiants se sont démultipliés en bientôt quarante ans. 17 000 habitants, à la verticale, dans des barres, des tours et des blocs, ni moches, ni beaux, avec des squares, des fontaines sans eau et des théories de travailleurs sociaux. » (Cervera, 2003, :102).*

En 2013, une étude produite par RésO Villes[149] pour Rennes Métropole précise que le quartier Villejean présente des caractéristiques de population hétérogènes, et est particulièrement impacté par la progression du chômage, ainsi qu'un nombre important de jeunes en situation d'insertion. C'est un territoire qui, comme d'autres quartiers populaires (Vuaillat, 2021), est régulièrement mis sur le devant des scènes politique et médiatique de façon négative (Tissot, 2005 ; Avenel, 2007). Entre septembre et décembre 2018 (période durant laquelle nous avons co-produit, avec les collégiens, le diagnostic territorial de leur quartier), nous avons recensé dix-huit articles de presse portant sur le quartier Villejean dans des quotidiens locaux et/ou régionaux, parmi lesquels trois traitent de faits de délinquance. Certains contenus sont relayés par la presse nationale, comme *Le Parisien* (« *Nuit de Halloween : une centaine d'interpellations après les violences urbaines* », 1er novembre 2018), ou *20 Minutes* (« *Rennes : A Villejean, des mineurs interpellés pour 48 cambriolages… chez leurs voisins* », 18 octobre 2018), renforçant ainsi une image négative du quartier au-delà du périmètre rennais. Bien souvent, ces articles sont illustrés d'une photographie de la dalle Kennedy. Cet espace public, qui accueille différents commerces de proximité, est entouré de huit tours et six immeubles de logements à moindre hauteur, et surplombe un parking de stationnement (AUDIAR, février 2017[150]).

Au cours de cette séance au collège, les adolescents indiquent, avec leurs mots, regretter que la dalle, qui est un élément central de leur quartier, ne soit que tristement réputée pour les activités illicites qui s'y déroulent. Ce traitement alimente chez eux un sentiment de stigmatisation (Vuaillat, 2021) particulièrement exacerbé en dehors du quartier (Zermani, 2006) et les inscrit dans une logique de discrimination négative dont ils peinent à se défaire (Daquin et al., 2019). Ils vivent ces jugements négatifs par un isolement du reste du monde social (Zermani, 2006), qui se manifeste également au sein de la classe : les collégiens et collégiennes qui ne résident pas autour de la dalle Kennedy, mais plutôt au sein de Beauregard, sont exclus de cette discussion.

Situation : séance en classe	Protocole : expérimentation #1 (collège), classe de cinquième
Contexte : 13 novembre 2018. Poursuite de l'expérimentation, phase diagnostic partagé. Classe habituelle, répartition des élèves en îlots (groupes de 4 à 6 collégiens par table) pour la première partie de la séance, puis rapprochement des tables et répartition en trois groupes de 7-8 élèves. Acteurs : équipe de recherche (animation de la séance), professeur (supervision), collégiens (participants). Objet de la situation : après une première phase d'analyse documentaire (vingt minutes), mise en place et animation d'un jeu sérieux (format semi-théâtral : attribution de rôles et mise en débat autour d'une table)	

Pour cette séance portant sur les ressources alimentaires, nous avons choisi d'expérimenter la mise en place d'un jeu de rôles. Les groupes, composés de d'environ six élèves, ont eu pour consigne de débattre de différents *scénarii* sélectionnés (parmi lesquels l'agriculture intensive, l'agriculture biologique, et la délocalisation, entre autres), et de défendre, à l'issue de la séance, la proposition qu'ils ont collectivement choisi d'adopter. Chaque collégien a incarné, au choix, l'un des rôles-types mis à leur disposition (par exemple éleveur, producteur, décideur, ou habitant).

[149] L'étude est disponible en ligne [URL : https://www.resovilles.com/wp-content/uploads/2019/12/fiche_rennes_metropole.pdf – page consultée le 18 novembre 2021]

[150] Source : Diagnostic de territoire, PLUi de Rennes Métropole – volet morphologie urbaine. Disponible en ligne [URL : https://www.audiar.org/sites/default/files/documents/editeur/scot/6_diag_plui_rm_morpho_web.pdf - page consultée le 13 janvier 2022]

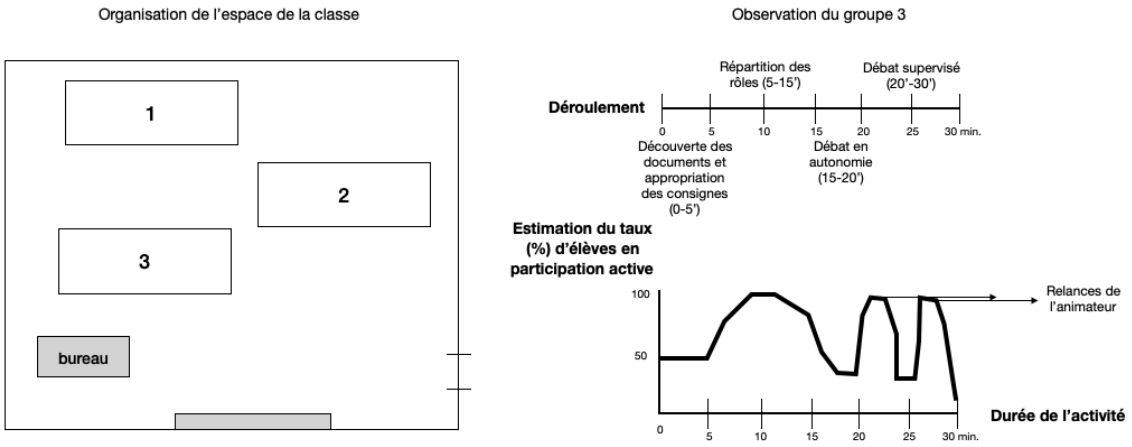


Figure 32 - Observation du déroulement de la séance du 13 novembre 2018, prise de notes in-situ

L'observation du déroulement de la séance (cf. fig.32) nous renseigne sur la conduite d'un débat entre adolescents en classe, à partir d'un sujet du programme. Nous avons suivi le groupe n°3 tout au long de l'exercice, en manifestant notre rôle de superviseur par une position debout, à côté de la table, autour de laquelle nous avons circulé régulièrement. En plus des rôles, les collégiens se sont répartis des fonctions : celle de maître du temps, chargé de s'assurer d'une utilisation efficiente du temps, et celle d'organisateur, chargé de structurer le débat, de s'assurer de la bonne répartition de la parole, et de relancer, si nécessaire, les discussions.

Le premier temps de l'activité a consisté en l'explicitation des termes des consignes au sein du groupe, et en la découverte, par les élèves, des documents mis à leur disposition (des feuilles blanches, sur lesquelles nous avions écrit les rôles et *scénarii*). Le fait de pouvoir se réunir par affinités et d'être encouragés à parler sans restriction (si ce n'est dans le contenu des échanges) a marqué une rupture dans les routines du déroulement des séances. Les collégiens ont été invités à s'affranchir de normes qui régissent, en temps normal, leur comportement en classe : plus d'obligation de lever la main avant de parler ni de se tenir immobile, pas de question du professeur ou de l'équipe de recherche, pas non plus de cahier, ni de crayon.

A notre étonnement, L., qui ne s'impliquait pas d'habitude, a été particulièrement actif dans son groupe. C'est le fait de pouvoir incarner le « *PDG de Nestlé* », rôle qu'il a choisi (et qui ne faisait pas parti, en ces termes, des suggestions), qui semble l'avoir motivé à s'impliquer. A l'issue de la répartition des rôles, nous avons laissé les collégiens débattre en autonomie. Ce n'est pas la situation de débat en elle-même mais plutôt leur faible intérêt pour le sujet qui a nécessité que nous relancions les échanges en demandant à l'un des participants de proposer des arguments en faveur d'un des *scénarii*, et aux autres de réagir. La courbe du taux d'attention et de participation des élèves (cf. fig. 32) n'indique en fait qu'un aperçu global de la situation : certes, les collégiens ne participaient plus tellement à l'exercice au bout de 25 minutes d'activités, mais ils n'avaient pas pour autant interrompu les débats. En l'occurrence, nous avons relevé que trois d'entre eux discutaient du récent transfert d'un footballeur et de ce que cela représentait pour eux, tandis que deux collégiennes faisaient le classement des plus belles villes où résider.

Notons par ailleurs que l'exercice du débat encadré, qui leur était nouveau, n'a pas posé de difficulté particulière. Nous avons observé qu'ils en adoptaient naturellement les codes (distribution de la parole, argumentation, écoute), parfois même de façon caricaturale. Les collégiens et collégiennes ayant choisi d'incarner des élus ou directeurs, par exemple, utilisaient un langage formel et une gestuelle différente de la leur, et s'amusaient à couper la parole des autres participants en légitimant cela par leur statut. En reproduisant ce qu'ils perçoivent ou imaginent des rapports sociaux, les adolescents mettent finalement en scène leur représentations d'un dispositif institutionnel.

L'observation et l'analyse de l'ensemble des huit séances nous permet par ailleurs de cerner les effets de certains dispositifs sur la participation des adolescents (cf. fig. 33).

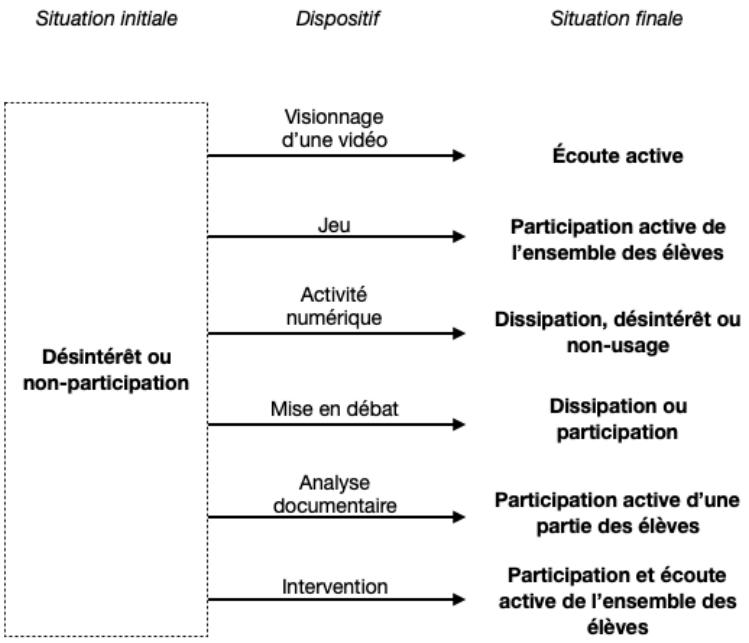


Figure 33 - Schéma des effets de différents dispositifs sur la participation des élèves en phase de diagnostic et en contexte scolaire (au sein de l'établissement)

Au cours de ces huit séances, nous avons constaté que certaines activités – ou dispositifs – suscitaient davantage la participation active des élèves que d'autres. A notre étonnement, ce ne sont pas les séances en salle informatique ou depuis un support informatique (par exemple les ordinateurs portables fournis par le collège) qui mobilisent - ni le plus intensément, ni le plus longtemps – les collégiens. En effet, les nombreux dysfonctionnements des outils, mais aussi la faible capacité d'accueil de la salle informatique (qui nécessite de scinder la classe en deux, voire en trois), sont deux freins à la participation des collégiens. Le fait de réaliser une activité dans une autre salle que celle de la classe a pu nuire à l'attention de certains d'entre eux. Ce qui, au départ, s'apparentait à une récompense et les rendait enthousiastes, s'est vite avéré être vécu comme une punition. Travailler en salle informatique, c'est s'auto-exclure et/ou être exclu du reste du groupe de la classe, et, aussi, ne pas être informé de ce qu'il s'y passe. Ce sentiment d'isolement vis-à-vis du groupe de la classe s'est manifesté, à de nombreuses reprises, par les allers-retours incessants de certains collégiens entre la salle informatique et la salle de classe, qui, en éclaireurs, rapportaient ce qu'il s'y passait. Dans un cas, une exclusion de cours a provoqué le départ précipité de l'ensemble des élèves installés en poste informatique vers la salle de la classe, qui souhaitaient être témoins de l'évènement.

Dans le cas où des supports numériques portables ont été mis à disposition des élèves en classe (pour effectuer des recherches sur Internet), nous n'avons pas non plus observé qu'il s'agissait d'un levier particulièrement efficace à leur participation. Si, à l'annonce de la possibilité d'utiliser les ordinateurs, tous les collégiens – certes – se précipitent vers la réserve, l'enthousiasme retombe vite au moment du constat de leur dysfonctionnement. Quand bien même les ordinateurs finissent par fonctionner, nous avons observé que dans les groupes, seul un élève finit par en être l'utilisateur.

Ce sont en fait le jeu et la mise en compétition entre les groupes de collégiens qui stimulent le plus leur participation. La mise en situation ludique (comme, par exemple, au cours de la séance sur les ressources alimentaires) est la configuration qui permet d'inclure, activement, le plus de collégiens. D'une part, parce que le jeu (et en l'occurrence le jeu sérieux que nous avons animé), permet de redéfinir – même seulement en partie – les rapports sociaux entre élèves, et d'autre

part, parce la situation ludique est perçue comme moins scolaire, et fait par ailleurs appel à d'autres compétences que celles mobilisées le reste du temps (en particulier l'écriture). De la même manière, l'intervention d'un employé de Rennes Métropole en novembre 2018, a confirmé l'intérêt des collégiens pour des situations qu'ils ne perçoivent pas comme scolaires. Le fait de rencontrer une personne extérieure à l'établissement de façon ponctuelle, de découvrir un nouvel objet (en l'occurrence, un capteur de qualité de l'air) et de pouvoir le manipuler, sont des éléments valorisants et des contextes propices à la participation de tous les élèves.

Au retour des vacances de Noël, nous avons fait le bilan avec les collégiens de ces premiers mois d'expérimentation. Nous leur avons demandé de nous restituer oralement le contenu des séances du trimestre précédent. La question n'était pas tant de savoir ce qui leur avait plu, ou au contraire déplu, mais plutôt ce qu'ils avaient appris et retenu. Après quelques minutes de flottement, les premières mains se sont levées et les collégiens ont présenté, avec leurs mots, ce qui les avait marqués et ce qu'ils retenaient de chacune des séquences. Ce que nous avons noté, c'est d'une part la capacité de restitution (partielle ou complète) des savoirs acquis dans le cas des séances ayant fait l'objet d'une synthèse écrite collective ; et d'autre part, la difficulté de replacer les séances au contenu ludique (ou n'ayant pas fait l'objet d'une production strictement académique, ou d'une restitution évaluée des connaissances) dans leur contexte scolaire. Autrement dit, si les collégiens se souvenaient très bien des activités de jeu, de l'intervention sur les capteurs de qualité de l'air, ou des vidéos que nous avons diffusé en classe, ils avaient toutefois du mal à les articuler avec l'objet de la séquence pour laquelle ces dispositifs avaient été expérimentés. Du point de vue des attentes académiques, cette phase de l'expérimentation a permis aux collégiens de valider de nombreuses compétences exigées par le programme, et évaluées par leur professeur (cf. tab.27).

Tableau 27 - Compétences évaluées à l'issue de la phase de diagnostic

Compétences travaillées et évaluées
« Je communique correctement à l'oral »
« Je communique correctement à l'écrit »
« J'analyse et comprends un document »
« Je rédige un développement construit »
« Je réalise ou complète une production graphique »
« Je me constitue ou utilise des outils pour réussir mon travail »
« Je travaille en équipe »
« Je deviens un citoyen »
« Je me repère dans le temps et dans l'espace »
« Je mémorise et mobilise correctement les connaissances du cours »

Le diagnostic partagé peut donc être considéré comme un outil pédagogique, mais dans des situations d'apprentissage actif : en formalisant clairement, pour chaque activité, les points essentiels à retenir, et en rappelant systématiquement leur articulation avec les contenus théoriques du programme (notions, mots-clés). L'enjeu est aussi de faire prendre conscience aux collégiens des compétences qu'ils ont développé au cours de cette phase d'expérimentation, qui sont autant de savoir-être et de savoir-faire. En effet, certains adolescents ont estimé et fait savoir que le projet leur semblait moins essentiel que leurs apprentissages scolaires. La crainte de « *perdre du temps* » et/ou « *d'avoir une mauvaise note* » a conduit certains d'entre eux à remettre en question l'utilité et la pertinence de leur participation à l'expérimentation. La difficulté, à ce stade, réside dans la norme imposée par le cadre scolaire lui-même : les collégiens ont des attentes face aux savoirs qui leur sont transmis au sein de l'établissement, et ont besoin d'être rassurés sur l'utilité d'une situation de projet en contexte scolaire.

Le diagnostic, un outil de mise en discussion ?

Interroger des habitants en vue de réaliser un diagnostic partagé est un exercice que nous avons appliqué, en passant, auprès de publics jeunes, un court questionnaire sur leur espace de vie (lors de la première année d'expérimentation au collège). Nous proposons d'introduire cette partie en revenant sur les résultats de cette enquête ainsi que sur les conditions dans lesquelles elle s'est déroulée, puisque l'analyse de cette situation a eu un impact sur la conception, par la suite, des activités visant à produire un diagnostic territorial partagé.

Situation : séance en classe	Protocole : expérimentation #1 (collège), classe de cinquième
Contexte : mardi 8 janvier 2019. Passation d'un questionnaire, phase diagnostic partagé. Classe habituelle, mais cette fois les élèves sont répartis individuellement au sein de l'espace, et font tous face au tableau. Les îlots ont été défaits pour que chaque élève puisse répondre individuellement au questionnaire. Acteurs : équipe de recherche (distribution du questionnaire et explications, supervision), professeur (supervision), collégiens (répondants). Objet de la situation : interroger les adolescents sur ce qu'ils aiment, ce qu'ils aiment moins et ce qu'ils détestent dans leur quartier, afin de mettre en discussion des représentations contrastées et subjectives d'un même espace.	

Pour cette séance, nous avons distribué aux collégiens un court questionnaire qui visait à les faire s'exprimer sur les perceptions de leur quartier de résidence. Nous souhaitions nous appuyer sur ces résultats pour les mettre en discussion entre les collégiens par la suite, en leur demandant de présenter et d'expliciter leurs réponses. Sur les vingt-quatre élèves présents à cette séance, tous ont répondu à au moins une question. La composition de la population des répondants est d'une parité parfaite de genre (douze adolescentes et douze adolescents), entre onze et treize ans (cf. tab.28).

Tableau 28 - Réponses des collégiens au questionnaire diffusé en classe le mardi 8 janvier 2019

	« J'aime »	**« J'aime moins »**	**« Je déteste »**
Collégiennes (X=12)	*Tout (2) ; Carrefour ; Les boutiques ; La Maison Verte (2) ; Le kébab ; Le parc du Berry (3) ; Le Cadran ; La dalle Kennedy ; Le City*	*Les gens trop alcoolisés sur la dalle Kennedy ; Le bruit ; Les gens ; La pollution*	*Quand il y a trop de gens la semaine ; La dalle Kennedy ; Le bruit ; Les gens alcoolisés*
Collégiens (X=12)	*La piscine ; Le Mcdo ; Tout (4) ; Me déplacer en bus ; Jouer ; La dalle Kennedy ; Le terrain de Football / Le City ; Jouer au foot ; Le métro ; Les gens ; La Maison Verte ; La maison de quartier ; Les boutiques ;*	*Mon quartier ; La pollution ; Les immeubles ;*	*Le parc du Berry ; Les travaux ; La terre ; Les gens ; Les voisins ; Le quartier*

Onze collégiens n'ont rien mentionné dans les catégories « *j'aime moins* » et « *je déteste* ». Nous avons observé que parmi ces onze adolescents, certains ne se sont pas sentis à l'aise à l'idée de renseigner ce qu'ils n'aimaient pas dans leur quartier, tandis que d'autres nous ont expliqué ne jamais y avoir réfléchi. Deux collégiens ont modifié leurs réponses pour suivre l'un de leurs camarades, en effaçant ce qu'ils avaient indiqué « *moins aimer* » dans leur quartier suite à une remarque de celui qui avait précisé « *tout aimer* ». C'est là l'un des biais que nous avons relevé à cette enquête (outre le questionnaire dans sa forme et son contenu) : l'auto-évaluation par les pairs. Le fait de faire passer le questionnaire en classe, que chaque élève puisse découvrir les réponses de ses camarades, a pu influencer leurs réponses. Nous avons dû intervenir à plusieurs reprises pour leur rappeler que les résultats ne faisaient pas l'objet d'une évaluation ni d'une notation, mais qu'il s'agissait pour nous d'apprendre à les connaitre ; et qu'il était important qu'ils y répondent individuellement et avec sincérité.

L'ensemble des réponses relève de deux registres : spatial (« *les immeubles* », « *mon quartier* », « *le parc* » – avec parfois une dimension sensible : « *le bruit* », « *la pollution* », « *la terre* ») et social (« *les gens alcoolisés* », « *les voisins* », « *les gens* »). Le classement des réponses par registre (cf. tab.29) met en évidence que les collégiens ont davantage mentionné des choses qu'ils « *aiment moins* » voire « *détestent* » dans leur quartier en s'appuyant sur des registres sensibles et sociaux, tandis que leurs réponses à la question « *qu'aimes-tu dans ton quartier ?* » s'inscrivent majoritairement dans un registre spatial (ce sont des équipements de quartier, des espaces publics et des lieux de consommation).

Tableau 29 - Classement des réponses des collégiens au questionnaire diffusé en classe le mardi 8 janvier 2019 par registre

Registre		**« J'aime »**	**« J'aime moins »**	**« Je déteste »**
Spatial	Équipements de quartier	*La Maison Verte (3) ; Le Cadran ; La piscine ; Le métro ; La maison de quartier*	*Kennedy ; Les immeubles*	*La dalle Kennedy ;*
	Espaces publics	*Le parc du Berry (3) ; La dalle Kennedy (2) ; Le City (3) ;*	/	*Le parc du Berry*
	Lieux de consommation	*Carrefour ; Les boutiques (2) ; Le kébab ; Le Mcdo*	/	/
Sensible		/	*Le bruit ; La pollution (2)*	*Le bruit ; Les travaux ; La terre*
Social		*Les gens*	*Les gens trop alcoolisés sur la dalle ; Les gens*	*Quand il y a trop de gens la semaine ; Les gens alcoolisés ; Les gens ; Les voisins*
Autre		*Tout (6) ; Me déplacer en bus ; Jouer ; Jouer au foot*	*Mon quartier*	*Le quartier*

Une première lecture des réponses de ces collégiens au questionnaire met en évidence leur appréciation positive des espaces publics propices à une activité sportive et/ou de sociabilité. Cette mention positive des espaces que sont le parc du Berry et le city stade, par exemple, nous rappelle les travaux de J. Louli (2015) sur les postures d'observation dans l'activité d'éducateur de rue.

> *« Au cœur du quartier, deux lieux clés se font face : une galerie commerciale et, plus bas, un parc municipal. Du fait des immeubles qui dépassent pour la plupart les dix étages, le quartier présente une forte densité de population, parmi laquelle une grande partie est constituée d'enfants, d'adolescents et de jeunes adultes. L'équipe éducative a rapidement constaté que, depuis l'ouverture du parc municipal il y a quelques années, celui-ci ne désemplit pas, surtout lorsque le climat est assez clément. On a pu observer que des jeunes filles, des mères, des enfants, s'approprient les bancs, tables de pique-nique et jeux. Des adolescents et jeunes adultes, également, investissent le city-stade en pelouse synthétique qui s'étend sur une partie du parc. » (Louli, 2015, :123-124)*

Pour D. Lepoutre (2001), le football – et plus spécifiquement le football de rue – est une pratique incontournable pour approcher les pratiques culturelles de jeunes. Le city est un espace de travail des sociabilités particulièrement investi par les 13-16 ans (Louli, 2015), « *le lieu d'une effervescence sociale qui révèle certaines structurations des relations sociales et des pratiques culturelles des jeunes du quartier* » (*ibid*., :128).

L'appréciation positive et unanime de l'espace public de la dalle Kennedy par les adolescents est moins évidente. Deux collégiennes ont en effet mentionné « *détester la dalle Kennedy* » et « *ne pas aimer les gens trop alcoolisés sur la dalle Kennedy* ». C'est un lieu de regroupement, très passant, et investi par une grande diversité de publics, de tous les âges. Il est donc propice à des conflits d'usage. Certains des jeunes interrogés expriment des difficultés à y trouver leur place – en particulier les adolescentes :

« O. : moi la dalle quand j'passe c'est vite fait parce que c'est trop chiant les gars ils nous sifflent et tout…

E. : ouais fin c'est partout, au Berry aussi des fois ils sont chiants

N. : ouais moi quand je fais du foot des fois ils m'appellent en mode « hé toi t'es mignonne » c'est horrible [rires] ils m'ont suivi jusqu'à chez moi une fois du coup j'ai commencé à courir et tout [rires]

O. : [rires] trop la honte… mais c'est quand même pire la dalle y'a des vieux et tout…

N. : et des bourrés

Chercheur : des bourrés ?

N. : ouais des types bourrés quoi. Du coup j'aime pas trop trainer, ils crient et ça pue. » (extrait de journal de terrain, jeudi 14 février 2019, prise de note in-situ)

Du côté des institutions, et des adultes plus spécifiquement, cet espace est considéré comme inadapté pour les publics jeunes :

« Je sais que dans la mise en place des structures de jeux sur la dalle, y'a un grand regret de pas mal d'habitants qui est de pas avoir de structures de musculation puisqu'on a énormément de jeunes sur la dalle qui glandent, et qui auraient pu du coup aller… […] on veut pas forcément que les pré-ado soient très présents sur la dalle, puisqu'il s'y passe aussi des choses qui sont un peu dangereuses pour eux. » (Enquêté.e L., directeur.trice de quartier)[151]

Ces extraits, mis en opposition, révèlent des perceptions et des représentations contrastées d'un même espace en fonction des caractéristiques (âge, statut) des individus qui se sont exprimés.

Nous posons que cette confrontation des points de vue mérite d'être explorée directement dans le cadre de la réalisation d'un diagnostic partagé. C'est pourquoi, au cours de nos deux expérimentations (au collège comme à la maison de quartier, pour le projet de parc à Beauregard), nous avons choisi de nous appuyer sur des dispositifs visant à faciliter l'expression des participants de façon collective, de leurs vécus et leurs représentations subjectives d'un espace de vie.

Les questions qui ont ensuite structuré et orienté la conception des situations ont été les suivantes :

1. Quels sont les freins et les leviers à l'expression de vécus et de représentations subjectives de l'espace ?
2. Dans quelle mesure ces ateliers permettraient-ils de « faire groupe » ?
3. Qu'est-ce que le diagnostic partagé permet finalement de mettre en discussion ?

Ces mises en situations doivent nous permettre d'analyser les interactions entre les participants dans une situation de diagnostic partagé. Pour produire cette analyse, nous nous appuyons sur le déroulement d'un atelier que nous avons animé au sein de la maison de quartier, pour la concertation du parc de Quincé, ouvert à l'ensemble des habitants. Nous utilisons également les observations de l'ensemble des séances au collège, ainsi que, pour la première année de l'expérimentation, les résultats d'une enquête par cartographie. Dans le cas de la seconde année d'expérimentation au collège, nous ne sommes intervenus qu'une seule fois en proposant un contenu (cartographie mentale). Le reste du temps, ce sont les étudiants qui accompagnaient les groupes de collégiens qui ont eu à charge de concevoir et d'animer des séances pour réaliser la phase de diagnostic, à l'échelle du quartier.

[151] Extrait d'entretien issu du corpus d'enquête sur la médiation à Rennes **[part.III.]**.

Situation : atelier	Protocole : expérimentation #2 (maison de quartier Beauregard)
Contexte : 25 février 2020. Atelier de discussion autour de la définition d'un parc champêtre. Rez-de-chaussée de la maison de quartier (Beauregard, Rennes). Acteurs : équipe de recherche (animation), équipe du Cadran (animation et captations), habitants (participants). Objet de la situation : rassembler des habitants autour du projet de concertation pour le parc de Quincé, mettre en discussion les objectifs du projet à partir d'images. Atelier co-construit et co-animé avec des membres de l'équipe du Cadran.	

Le 25 février 2020 s'est tenu, au Cadran, le premier atelier de concertation pour l'aménagement d'un nouveau parc au Nord du quartier Beauregard. Nous avons proposé d'animer un temps d'échange sur la notion de parc champêtre employée par l'aménageur, à partir d'une sélection d'une trentaine d'images d'espaces naturels variés. L'objectif de cette mise en situation était double : d'une part, d'obtenir, pour le projet, les avis des habitants sur l'aménagement d'un parc naturel (enjeu de concertation) ; et, d'autre part, de rassembler des habitants en vue de fédérer un groupe de participants pour les futurs ateliers (enjeu de captation).

Tous les participants étaient déjà familiers de l'espace du Cadran, soit parce qu'ils y pratiquent une activité associative, soit parce qu'ils connaissent l'un des animateurs.

Après un rapide tour de table où chacun s'est présenté (y compris les animateurs), nous avons disposé, au centre des participants, l'ensemble des images sélectionnées en amont. Tous les participants, sauf R. qui était alors plus en retrait, s'en sont rapidement emparés pendant que nous expliquions les consignes de l'atelier (cf. ill.1).

1 – Photographie de l'atelier du 25 février 2020, vue d'ensemble (© Le Cadran)

Chacun des participants a sélectionné une à deux images qui présentait, celui-lui, les caractéristiques d'un parc champêtre. A ce moment de l'activité, les discussions étaient plutôt menées en binômes ou en trinômes, chacun débattant avec la personne qu'il connaissait le mieux de ce qu'il percevait des images et de la façon dont certaines situations étaient reproductibles ou non dans le futur de parc de Quincé. La configuration de l'espace, et plus particulièrement la disposition des chaises autour des deux tables rapprochées, a encouragé une certaine proximité physique entre les participants, et permis d'initier rapidement et naturellement, une mise en débat (cf. ill.2).

2 – Photographie de l'atelier du 25 février 2020 (© Le Cadran)

Sur cette photographie, S. présente à G., son mari, une illustration d'un parc champêtre.
L. et M. suivent la discussion en scrutant l'image, et en manifestant leur accord avec les commentaires de G. en hochant la tête à différentes reprises.

Après plusieurs minutes de découverte des images par les participants, chacun a pris la parole pour présenter celles qu'il a sélectionné et la manière dont il en imaginait l'intégration au parc de Quincé. Ce que nous avons observé, c'est la manière dont un sentiment de communauté s'est rapidement instauré entre les participants. Dans l'extrait ci-dessous, l'usage de la première personne du pluriel illustre cette appartenance au groupe :

> *« G. : on n'est pas obligés de recréer ce qu'il y a derrière le périphérique, puisque derrière le périphérique y'a la campagne. Mais on peut s'approprier une campagne, et donc dire que c'est notre campagne à nous.*
>
> *M. : ah oui !*
>
> *G. : on peut se promener, parce que se promener souvent en campagne c'est pas forcément évident, certains chemins sont réservés aux exploitants agricoles, y'a de la boue et cetera alors que là l'idée c'est de faire un petit peu notre campagne à nous. » (extrait d'atelier, mardi 25 février 2020, retranscription d'une captation audio)*

Ces habitants du quartier Beauregard, réunis autour d'un projet d'aménagement commun, se sont eux-mêmes, naturellement, constitués en un groupe de riverains concerné et se projetant collectivement dans un espace à partir des supports mis à leur disposition.

Nous avons observé cette même manière de faire groupe en discutant du territoire auprès de publics adolescents la seconde année de notre expérimentation au collège.

Situation : séance en classe	Protocole : expérimentation #1 (collège), classes de cinquième et de quatrième
Contexte : lundi 4 et mercredi 6 novembre 2019. Réalisation d'une carte mentale de la ville de Rennes, phase diagnostic partagé. Classes habituelles, les élèves travaillent en groupe de 4 à 6. Acteurs : équipe de recherche (observation), professeur (supervision), étudiants (animateurs), collégiens (répondants). Objet de la situation : mettre en discussion les perceptions des collégiens de la ville de Rennes à partir d'une reconstitution sensible de l'espace.	

Pour cette séance, la consigne adressée aux collégiens était la suivante : « *dessinez, sur une feuille (format A3), la ville de Rennes telle que vous la connaissez* ». Les étudiants avaient eux, pour mission, de superviser la réalisation de ces cartes mentales. Ils étaient également chargés de noter, dans un tableau, chacun des éléments que les adolescents faisaient figurer dans leur ordre d'apparition ainsi que les commentaires et remarques qui les accompagnaient, lorsque cela était

possible. Ce faisant, nous avons pu passer dans les quatre groupes, et observer les interactions des participants en situation de production collective d'une cartographie mentale du territoire.

Ce que nous avons pu relever, c'est que même dans les groupes où des tensions manifestes entre les adolescents freinent d'habitude la conduite des séances, cet exercice a vu l'implication de chacun d'entre eux tout au long de la séance. Ils se sont répartis eux-mêmes les tâches, en nommant en début d'exercice un élève qui réaliserait le dessin. Chacun s'est exprimé et a pu faire figurer sur la production finale au moins un élément de son choix. En fait, en reconstituant collectivement une carte de la ville de Rennes, ils se sont véritablement constitués en groupe et non plus, seulement, en une somme d'individus. C'est d'ailleurs au cours de cette séance que les étudiants nous ont indiqué s'être senti le moins nécessaire dans le sens où ils n'ont pas eu à relancer les adolescents ni à capter leur attention sur l'activité.

Ces productions nous informent des imaginaires géographiques mobilisés par les adolescents. Les six cartes que nous avons pu récupérer pour analyse font toutes apparaitre la ligne de métro. C'est d'ailleurs, dans l'ordre des éléments figurés, le premier à être placé par les collégiens. C'est pour eux un axe structurant qu'ils privilégient pour se déplacer dans la ville, mais aussi, à leurs yeux, un symbole d'unité urbaine (cf. fig.34).

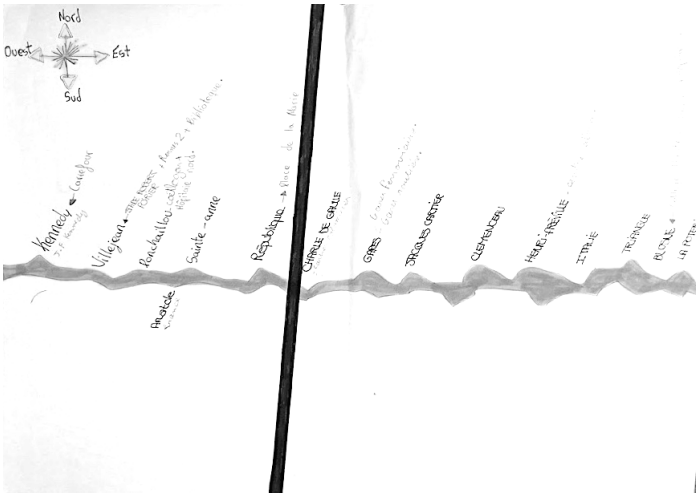


Figure 34 - La ville de Rennes selon cinq collégiens de classe de cinquième (mercredi 6 novembre 2019)

Sur cette illustration, les collégiens ont dessiné (de façon a-spatiale) la ligne A du métro rennais en indiquant, pour certaines stations, les équipements alentours qu'ils fréquentent (le carrefour à côté de la station Kennedy, le stade Robert Poirier à Villejean, la place de la Mairie à République, ou encore le centre Alma à Henri Fréville).
Ils ont également schématisé la Vilaine par un trait entre les stations République et Charles de Gaule.

Au cours des discussions qui ont animé la séance, les collégiens ont alterné entre des objets localisés (les éléments du quartier d'habitation, par exemple) et un objet générique (le quartier, sans représentation concrète). Ils partaient systématiquement des propositions de l'un d'entre eux, qu'ils mettaient en débat (*cet objet est-il connu de tous ? est-il fréquenté par tous ?*) et choisissaient de faire ou non figurer sur l'espace commun de la feuille blanche.

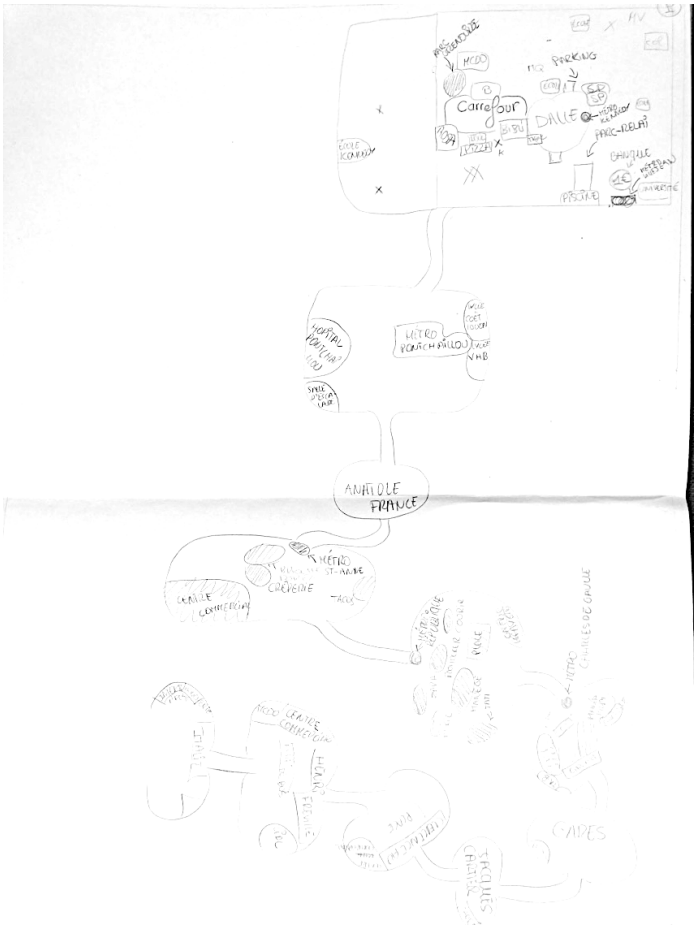


Figure 35 - La ville de Rennes selon cinq collégiens de classe de quatrième (lundi 4 novembre 2019)

Sur cette illustration, les collégiens ont d'abord réalisé un schéma (en haut à droite) du quartier Villejean. Ils y ont fait figurer les immeubles où certains d'entre eux vivent, ainsi que divers équipements qu'ils fréquentent : « la bibli », « mcdo », « le parc grenouille », « la dalle »… Ils ont ensuite relié cet espace au reste de la ville par différentes stations de métro de la ligne A (Pontchaillou, Anatole France, Sainte-Anne, République, Charles de Gaule, Gares, Jacques Cartier, Clémenceau, Henri Fréville et Italie).
Pour la majorité des stations que les adolescents ont cité, nous retrouvons mention d'équipements (publics ou lieux de consommation) et d'espaces publics qu'ils fréquentent pendant leur temps libre avec leurs pairs.

Cet atelier a permis de mettre en discussion, entre les collégiens, des pratiques différenciées de l'espace urbain. Au sein d'un même groupe, des adolescents qui, d'habitude, ne se parlent pas, ont cette fois exposé et confronté, avec l'ensemble du groupe, leurs expériences personnelles et ressentis sur différents espaces de la ville. Ces discussions ont permis d'aboutir à une production commune dans laquelle chacun se reconnaissait.

Nos observations indiquent, dans le cas de cette mise en situation, que le dispositif a permis d'engager des discussions entre les participants, et, par ces interactions, la structuration progressive d'un groupe. La comparaison de cette activité avec un atelier que nous avons animé lors de la première année d'expérimentation au collège, ayant aussi pour contenu la réalisation d'une cartographie, nous encourage toutefois à nuancer l'importance du dispositif et de privilégier celle des interactions dans la constitution d'un groupe.

Situation : séance en classe	Protocole : expérimentation #1 (collège), classe de cinquième
Contexte : 11 janvier 2019. Réalisation d'une cartographie sensible d'un espace public, phase diagnostic partagé. Classe habituelle, mais les élèves sont répartis individuellement et font tous face au tableau. Les îlots ont été défaits pour que chaque élève puisse réaliser l'exercice individuellement. Acteurs : équipe de recherche (distribution et explications, supervision), professeur (supervision), collégiens (répondants). Objet de la situation : interroger les collégiens sur leur familiarité avec l'espace public de la dalle Kennedy.	

Pour cette séance, l'espace de la classe a été réorganisé (des îlots aux tables individuelles) pour permettre à chacun des collégiens de répondre individuellement à l'enquête (cf. fig. 36).

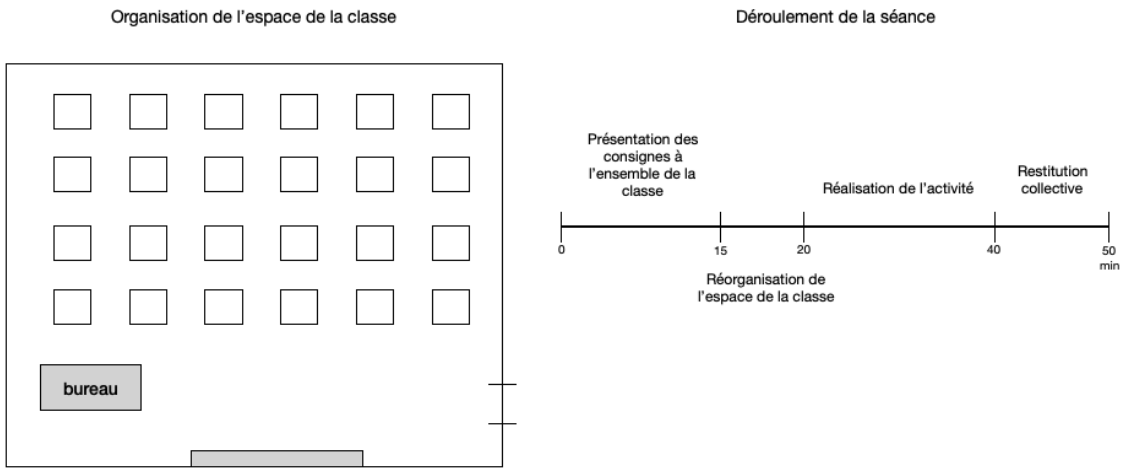


Figure 36 - Observation du déroulement de la séance du vendredi 11 janvier 2019, prise de notes in-situ

Nous avons distribué à chaque élève une vue aérienne de l'espace public de la dalle Kennedy. La consigne qui leur a été adressée était de colorier, selon un gradient de familiarité, les différentes zones qu'ils reconnaissaient : en rouge les endroits qu'ils fréquentent souvent, en orange ceux qu'ils fréquentent quelque fois, et en jaune ceux où ils se rendent rarement (cf. fig. 37).

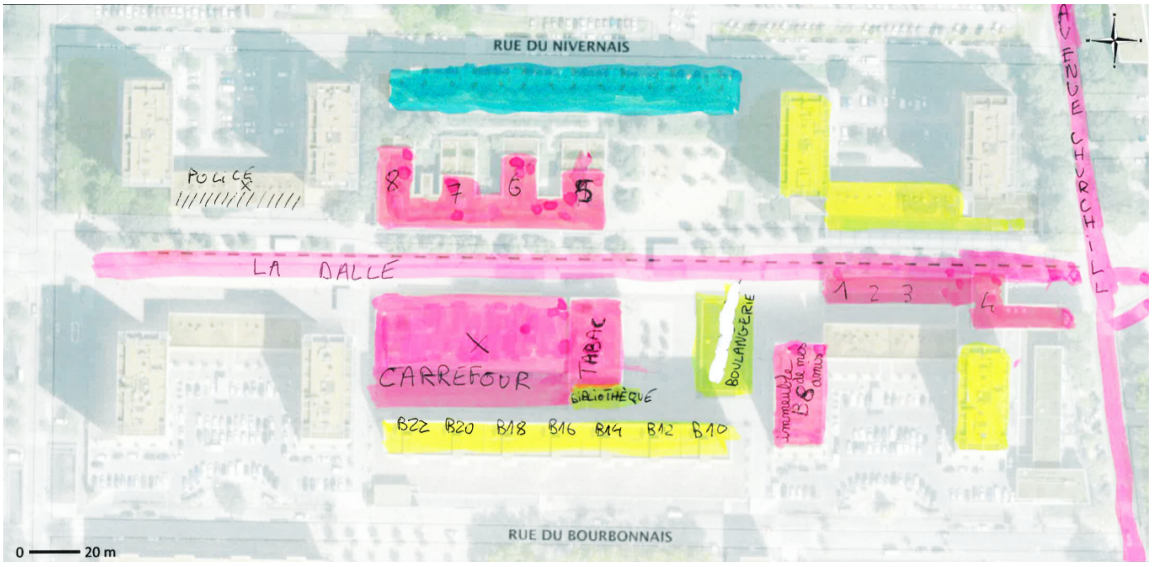


Figure 37 - Vue aérienne de la dalle Kennedy et de ses alentours, complétée par L., collégien de cinquième (séance du 11 janvier 2019, en classe)

Sur ce document, L. a indiqué en rose les endroits qu'il fréquente souvent, en jaune ceux qu'il fréquente quelque fois, et en bleu ceux où il se rend rarement. S'il a indiqué ne se rendre que quelques fois au sud du Carrefour, il précise toutefois les numéros des immeubles (« B22 », « B10 », …). Ses pratiques de l'espace de la dalle sont de trois ordres : des espaces publics (la dalle, l'avenue) ou ouverts au public (bibliothèque), des espaces privés (habitations) et semi-privés (lieux de consommation : carrefour, tabac, et les chiffres 1 à 4 qui correspondent à des restaurants). La mention du poste de police nous a surpris. En demandant à L. pourquoi il l'a précisé, il n'a pas souhaité nous répondre.

L'analyse de cette séance met en évidence l'importance des interactions et plus encore de la co-conception dans la structuration et la consolidation d'un groupe. Lorsqu'ils réalisent l'exercice collectivement, les adolescents s'accordent pour faire figurer des équipements que tous connaissent afin d'aboutir à une production qui prenne en compte les pratiques et réalités de

chacun. Lorsqu'ils réalisent cet exercice seul, la mise en commun, en fin de séance, donne davantage lieu à un débat portant sur celui ou celle qui a renseigné le plus d'éléments et connait le mieux l'espace urbain en question, plutôt que sur la confrontation de leurs appréciations subjectives de ce dernier.

C'est donc bien en faisant ensemble et non par la restitution collective que se construit, par les interactions autour d'un même objet, l'appartenance à un groupe.

La situation que nous décrivons par la suite confirme cette analyse en précisant que le recours à un dispositif (jeu, images, carte mentale) pour susciter les échanges entre participants n'est qu'un levier à la cohésion de groupe. L'analyse pragmatique de la première séance de géographie en classes de cinquième et de quatrième souligne que ce sont bien les interactions (prises dans leur contexte) qui motivent l'expression et l'implication des adolescents.

Situation : séance en classe	Protocole : expérimentation #1 (collège), classes de cinquième et de quatrième
Contexte : 14 et 16 octobre 2019. Lancement de la seconde année d'expérimentation au collège. Première séance au collège pour les étudiants. Les collégiens sont répartis dans la classe en quatre groupes de 5 à 6. Acteurs : équipe de recherche (observation), professeur (supervision), étudiants (animateurs/participants), collégiens (participants). Objet de la situation : présenter aux collégiens le projet annuel (l'expérimentation), faire se rencontrer collégiens et étudiants.	

La rencontre entre les étudiants et les collégiens de quatrième a eu lieu le lundi 14 octobre 2019. Nous avions expliqué aux étudiants que cette séance avait pour objet de présenter l'expérimentation aux collégiens, et de leur permettre, à eux aussi, de se présenter et de faire connaissance. Si les groupes d'adolescents étaient déjà constitués par le professeur, nous avons toutefois laissé la liberté, à chaque étudiant, d'accompagner et d'encadrer les collégiens de leur choix. La séance s'est donc déroulée en deux temps : un premier de présentation du projet à l'ensemble de la classe, pendant lequel les étudiants sont restés en retrait et ont paru assez peu à l'aise à l'idée de s'exprimer devant l'ensemble des collégiens ; et un second temps, pendant lequel ils se sont déplacés dans la classe, de table en table, pour discuter avec les collégiens (cf. fig. 38).

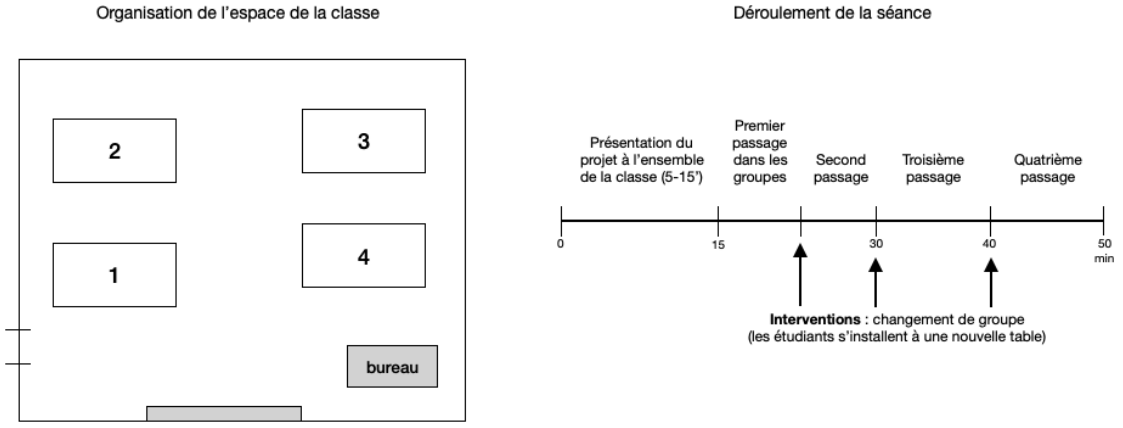


Figure 38 - Observation du déroulement de la séance du lundi 14 octobre 2019, prise de notes in-situ

Les étudiants se sont d'abord présentés par leur prénom, et ont expliqué les raisons de leur présence. En retour, les collégiens les ont interrogés sur leurs origines, leur parcours scolaire, et les conditions d'étude à l'Université. A de nombreuses reprises, constatant des silences prolongés, nous avons pris part aux discussions. Comme l'illustre la photographie ci-dessous (cf. ill.3), les participants sont restés assis, à l'exception des étudiants alors des changements de groupe. Les collégiens avaient tous sorti leurs fournitures (trousse, cahier), et s'interrogeaient sur le titre à donner à cette séance qui marquait une rupture dans l'enseignement du programme par leur professeur.

3 - Photographie de la séance du lundi 14 octobre 2019 (classe de quatrième)

Les retours d'expérience des étudiants à propos de cette première séance au collège sont d'ailleurs relativement mitigés du point de vue des interactions avec les adolescents :

> *« Je suis pas très à l'aise quand je connais pas » (étudiant.e 10, extrait d'entretien)*
>
> *« Parfois je savais pas trop quoi dire pour éviter les blancs ou relancer les conversations » (étudiant.e 14, extrait d'entretien)*

Ces deux extraits révèlent que l'absence de supports peut être une limite aux interactions. Le cadre normé de la classe, et plus largement de l'établissement scolaire, a également mis en difficulté les étudiants lorsqu'ils ont dû faire face aux interrogations des collégiens sur ce que signifiait cette rencontre par rapport à leur programme d'enseignement. Cela nous a incité à proposer, pour la rencontre entre les étudiants et les collégiens de cinquième, un contenu ludique en introduction de séance. Nous souhaitions encourager le dialogue et l'interaction entre les participants par un prétexte autre que la simple présentation de soi.

Cette séance a eu lieu deux jours plus tard, le mercredi 16 octobre. A notre étonnement, sans l'avoir incité, les étudiants n'ont pas eu la même attitude en entrant dans le collège, ni même en investissant la classe. Ils se sont spontanément placés en différents endroits de la classe, contrairement à leurs camarades qui étaient restés au tableau. A l'arrivée des collégiens, nous avons pris la parole pour rapidement présenter le projet, puis nous avons laissé le temps aux étudiants de se présenter individuellement, à l'ensemble de la classe. Nous avons ensuite distribué les supports de l'activité ludique (des drapeaux à identifier) et laissé les étudiants rejoindre librement les groupes d'élèves. Les consignes du jeu ont permis de bien situer, du côté des collégiens, l'activité : ils ont rangé leurs affaires pour faire de la place sur table et accueillir les étudiants à leurs côtés (cf. ill.4).

4 - Illustration de la séance du mercredi 16 octobre 2019 (classe de cinquième)

Le contexte ludique a permis d'instaurer une plus grande familiarité entre l'ensemble des participants. Comme l'illustre la photographie ci-dessus, les collégiens, assis, sont tous regroupés autour du jeu. Sur la première table (en bas à gauche de l'image), une collégienne vérifie l'origine des drapeaux dans son manuel d'Histoire-Géographie. Les étudiants sont eux aussi très impliqués, soit à table, soit debout, aux côtés des adolescents. L'enthousiasme que nous avons observé pendant cette activité se traduit ici en image par une libre occupation de l'espace de la classe. Au bout d'une quinzaine de minutes, l'activité a été délaissée au profit de discussions informelles entre les collégiens et les étudiants (cf. fig. 39).

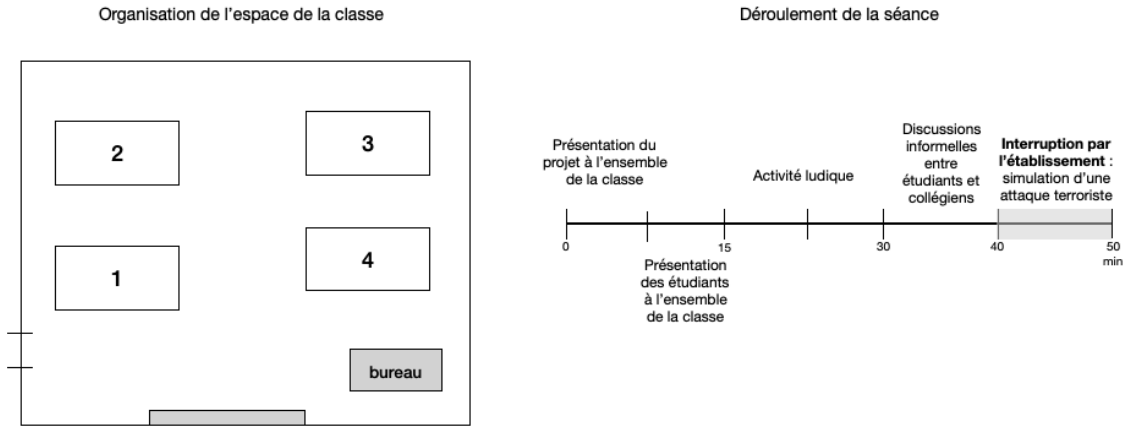


Figure 39 - Observation du déroulement de la séance du mercredi 16 octobre 2019, prise de notes in-situ

Ces discussions ont été interrompues dix minutes avant la fin de la séance, par l'établissement, qui a lancé un exercice de simulation d'une attaque terroriste. Nous avons tous été regroupés sous les tables, les uns contre les autres, jusqu'à la sonnerie. Ce moment particulièrement intense a marqué les collégiens comme les étudiants, qui en ont parlé avec une émotion certaine la semaine suivante.

Un même contexte, celui de la classe, peut donc voir des situations bien différentes selon la nature des échanges entre les participants et des dispositifs employés. Les retours des étudiants montrent que le jeu, aussi, a permis d'instaurer un climat propice à l'interconnaissance et l'informalité :

« L'accueil était formidable, et tout de suite, on a brisé la timidité » (étudiant.e 7, extrait d'entretien)

« La classe était super sympa et participative, j'ai adoré » (étudiant.e 4, extrait d'entretien).

« Les élèves sont très enthousiastes et très à l'écoute de ce que nous pouvons leur dire. Je retiens aussi qu'ils sont très décomplexés. Je pense que ce projet va être très intéressant. » (étudiant.e 8 – classe de cinquième, extrait d'entretien)

Nous retenons que le lancement d'un projet peut rencontrer de multiples freins liés aux normes du contexte (espace de la classe, de l'établissement) et à des normes symboliques. Utiliser un support ludique comme médiateur des interactions a toutefois permis de faciliter le dialogue, tout en soulignant l'importance de l'interconnaissance et de la confiance réciproque dans le déroulement d'une situation de projet. C'est en effet lorsque les collégiens se sont sentis à l'aise, qu'ils ont fait part de leurs représentations du quartier, et se sont impliqués dans l'expérimentation.

L'observation de l'ensemble de ces situations nous incite à affirmer que co-produire le diagnostic d'un espace (à l'échelle d'une opération, d'un quartier ou de la ville) permet effectivement de mettre en discussion les participants autour d'un objet commun. Toutefois, il existe des freins et des leviers à l'expression des vécus et des représentations subjectives de l'espace, qu'une analyse pragmatique des situations met en évidence. Nous posons que ces leviers sont moins les dispositifs expérimentés en eux-mêmes que le caractère et la nature des interactions qui animent l'atelier. L'interconnaissance et la confiance entre les participants sont deux facteurs essentiels à la mise en discussion du rapport à la ville et à l'urbain. Enfin, lorsque les participants œuvrent ensemble à la réalisation d'un diagnostic territorial (identification des caractéristiques d'un espace, inventaire d'équipements), les dynamiques interactionnelles sont orientées vers un but commun qui permet la structuration d'un groupe. Nous faisons l'hypothèse que la cohésion et le sentiment d'appartenance au sein d'un groupe sont moteurs de la co-construction d'un projet **[chap.11.**[152]**]**.

10.1.3. Mettre en situation : réaliser un diagnostic *in situ*

Pour cette section, nous nous appuyons sur différentes situations (cf. fig.40) que nous avons expérimentées dans l'espace public. Au cours de ces sorties et ateliers *in-situ*, nous avons pu aborder et mettre en discussion une relation de soi avec le monde, qui se construit par et dans la quotidienneté des pratiques urbaines (Vuaillat, 2021) avec des publics adultes, adolescents (entre 12 et 14 ans) et des enfants (entre 3 et 8 ans)[153].

[152] Nous proposons de vérifier la validité de cette hypothèse dans une prochaine section, en analysant les dynamiques de projet des adolescents (expérimentation au collège) et des habitants, jeunes et moins jeunes (expérimentation à la maison de quartier Beauregard).

[153] Ces précisions ne sont pas à prendre comme une volonté de borner quantitativement ce que signifie être un adolescent ou être un enfant. Simplement, nous précisons ici l'âge des participants à nos ateliers.

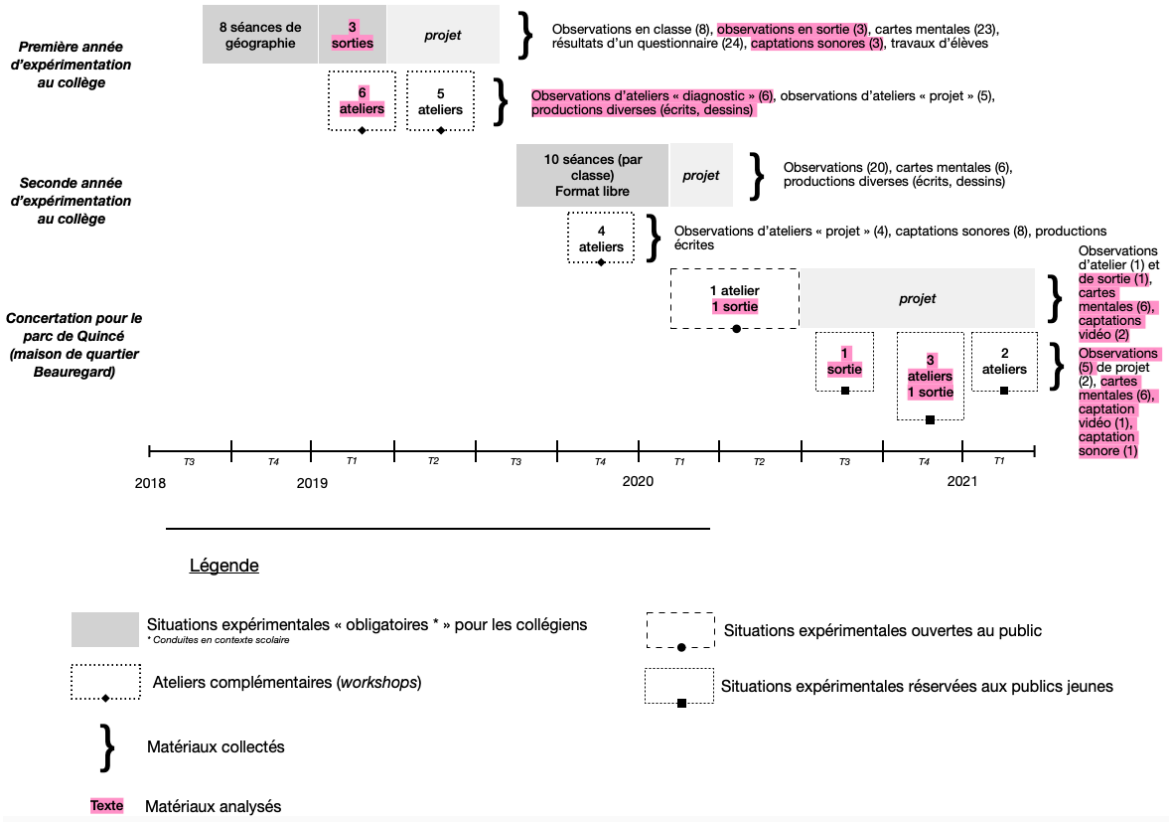


Figure 40 - Contexte d'obtention des matériaux analysés en section 10.1.3.

Au cours de ces ateliers, avons récolté plusieurs types de matériaux : des observations, des captations (sonores et vidéos), ainsi que diverses productions des participants. Des photographies, prises pendant les sorties lorsque cela était possible, complètent l'analyse pragmatique de ces situations de co-production.

Pour cette phase hors les murs de nos expérimentations, nos questions étaient les suivantes :

1. Comment les participants réalisent-ils le diagnostic d'un espace *in-situ* ?
2. Quelles sont les dynamiques (attitudes, interactions) observables en ces situations ? Que nous renseignent-elles sur les participants ?
3. Quelles sont les différences entre des activités conduites *dans* et *hors* les murs ? Finalement, quels sont les apports de ces ateliers en extérieur pour la réalisation d'un diagnostic partagé ?

L'analyse de ces situations, et plus particulièrement des interactions entre les participants, doit nous permettre d'apporter un éclairage sur les enjeux de réalisation d'un diagnostic partagé dans l'espace public avec des publics différents (enfants, adolescents et adultes). Le contexte de ces ateliers doit ici être rappelé et interrogé dans le même temps : comment la participation à une activité de diagnostic pour un projet d'aménagement en cours dans son quartier engage-t-elle des habitants ? Qu'en est-il pour des collégiens qui le co-produisent pour proposer, par la suite, leur propre projet pour leur quartier ? Et pour des enfants, dont les activités s'inscrivent dans un cadre périscolaire ?

Nous faisons le choix de présenter et d'analyser, à la suite, trois situations particulièrement illustratives de cette phase de l'expérimentation.

Situation : sortie / futur parc naturel de Quincé	Protocole : expérimentation #2 (maison de quartier Beauregard)
Contexte : mardi 25 février 2020. Découverte de l'espace du futur parc naturel de Quincé avec un groupe d'habitants volontaires (nous retrouvons les mêmes participants que pour l'atelier de définition d'un parc champêtre). Acteurs : équipe de recherche (observation), équipe du Cadran (animation et captation), habitants (participants). Objet de la situation : balade organisée dans l'espace du futur parc de Quincé privilégiant une approche sensible du territoire.	

Le mardi 15 février 2020, nous avons réuni un groupe d'habitants volontaires pour visiter l'espace du futur parc de Quincé. Le circuit, établi en amont avec l'équipe d'animation du Cadran, prévoyait un départ du Cadran, une visite de la ferme de Quincé, la traversée du futur parc, et un retour à la maison de quartier par le parc de Beauregard (cf. fig. 41).

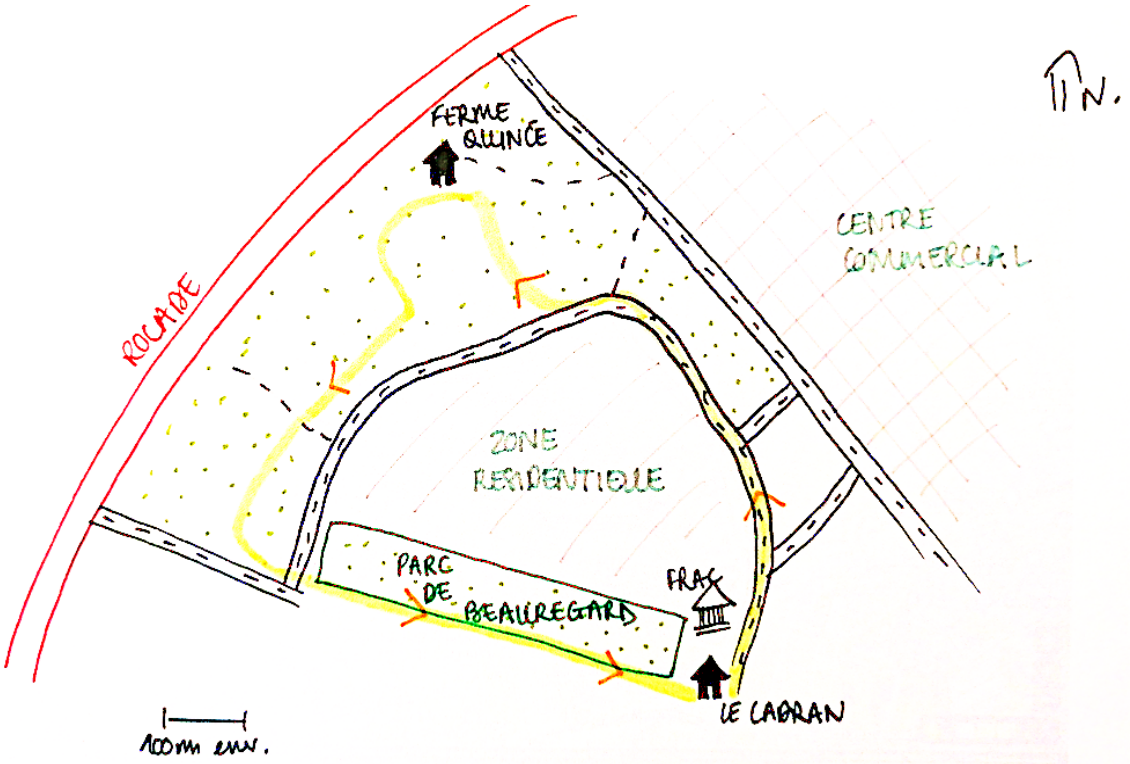


Figure 41 - Circuit de la sortie du mardi 15 février 2020 organisée avec des habitants (prise de notes in-situ)

Notre objectif était de mettre en discussion les pratiques actuelles de cet espace naturel avec les habitants du quartier, et d'en réaliser, collectivement, un diagnostic sensible. Pour cela, nous les avons invités à s'arrêter à plusieurs reprises, afin d'observer ou d'écouter attentivement (en fermant les yeux) l'espace environnant.

> *« Animateur : et là quand t'as fermé les yeux, à quoi t'as pensé ?*
>
> *D. : quand on ferme les yeux, il faut faire abstraction du bruit des voitures qui passent sur l'autoroute, et on se croirait dans un havre de paix. Sauf que y'a des bruits de voitures. Et y'a un côté sauvage, et puis l'autre côté y'a un côté moderne, béton, voitures.*
>
> *S. : franchement c'est la première fois là où je me pose, où là j'entends, mais effectivement je pourrais m'imaginer qu'il y a une barrière… enfin pour moi y'a la rocade qui fait barrière en fait, et c'est vrai que c'est très étrange parce que d'habitude je l'entends pas.*
>
> *G. : on va dire que le bruit c'est subjectif, en fait si vous associez le bruit à celui qui fait le bruit, le lieu où vous êtes, vous allez pas ressentir la même chose. » (extrait de l'enregistrement sonore de la sortie du mardi 15 février 2020)*

5 - Photographie de la sortie du mardi 25 février 2020 (© Le Cadran)

Au moment de cette photographie, les habitants partagent leurs usages et représentations de l'espace du futur parc de Quincé. Ils sont rassemblés en arc de cercle face à l'animateur (qui ne figure pas sur cette illustration).
Nous avons observé que plus la sortie avançait, et plus les habitants échangeaient directement entre eux, sans sollicitation ou relance de la part d'un animateur. Les participants qui figurent, sur cette image, en périphérie du premier cercle, se sont ensuite mieux intégrés au reste du groupe, notamment lorsqu'ils ont pris la parole.

Au cours de cette balade, nous avons appris que R., jeune habitant de Beauregard, pratique dans l'espace du futur parc de Quincé des activités sportives. Il précise qu'il y vient justement pour les caractéristiques du lieu :

> *« R. : ben c'est la nature c'est pour ça que je viens ici, sinon je serais allé à République, donc voilà. On sent la nature. » (extrait de l'enregistrement sonore de la sortie du mardi 15 février 2020)*

En leur demandant ce qu'ils ressentaient dans cet espace, les habitants s'y sont projetés et ont proposé divers équipements (ruches, panneaux pédagogiques), tout en expliquant ce qu'il était important d'y conserver, de leur point de vue :

> *« S. : Ça serait intéressant de faire aussi quelques panneaux pédagogiques pour faire une espèce de chemin justement où on peut s'arrêter, regarder les panneaux, essayer d'observer la nature, et puis je pense que c'est utile par rapport aux écoles qu'il y a à côté, aux habitants aussi qui habitent à côté…*
>
> *M. : Les chênes qu'il y a ici ils sont centenaires !*
>
> *G. : ils en ont conservé pas mal.*
>
> *M. : Ah ouais ben heureusement, ça c'est bien, parce qu'ils ont mis des années à pousser, ils sont là depuis des années.*
>
> *G. : ils ont vu se construire le quartier [rires] » (extrait de l'enregistrement sonore de la sortie du mardi 15 février 2020)*

Au cours de ce diagnostic sensible de l'espace, les habitants ont formulé des propositions, voire des demandes, sur les futures composantes du lieu. Certains d'entre eux nous ont explicitement précisé « *qu'il faudrait dire ça à la ville* »[154], percevant notre participation comme étant celle d'un médiateur entre eux et l'aménageur, voire une représentation de l'aménageur. C'est en fait le contexte de l'atelier, celui d'une sortie sur un espace en projet, pour lequel les animateurs du Cadran ont été chargés (par l'aménageur) de réaliser des démarches participatives, qui a conduit à cette situation. Les habitants ont saisi cette sortie comme une occasion de débattre, entre eux, du futur parc, mais aussi comme une opportunité de formaliser leurs souhaits. Rapidement, ce sont eux qui ont orienté les contenus des échanges, en utilisant les animations comme un espace de débat sur l'avenir du site en question.

[154] Propos anonymisé – extrait de journal de terrain.

L'analyse de cette situation met en évidence l'importance du contexte dans lequel s'intègrent les démarches de diagnostic partagé, mais aussi celle de la familiarité des participants avec l'espace investi dans leurs interactions et la conduite de l'atelier. Les deux prochains récits d'ateliers nous permettent de vérifier si ce constat est partagé dans le cas de publics jeunes (enfants et adolescents).

Situation : sortie / futur parc naturel de Quincé	Protocole : expérimentation #2 (maison de quartier Beauregard)
Contexte : jeudi 22 octobre 2020. Découverte de l'espace du futur parc naturel de Quincé avec les enfants inscrits à la Maison du Parc. Cette sortie a été programmée et co-conçue par l'équipe de recherche, l'équipe du Cadran, et celle de la Maison du Parc. Acteurs : équipe de recherche (observation), équipe du Cadran (animation et captation) et de la Maison du Parc (animation), enfants (participants). Objet de la situation : balade organisée sur le thème de la découverte sensorielle d'un espace (vue, ouïe, toucher).	

Plusieurs mois après cet atelier avec des habitants du quartier Beauregard[155], nous avons participé à l'animation d'une sortie avec les enfants inscrits au centre de loisirs de la Maison du Parc. Cette balade avait pour objet la découverte des futurs espaces du parc de Quincé (cf. fig. 42).

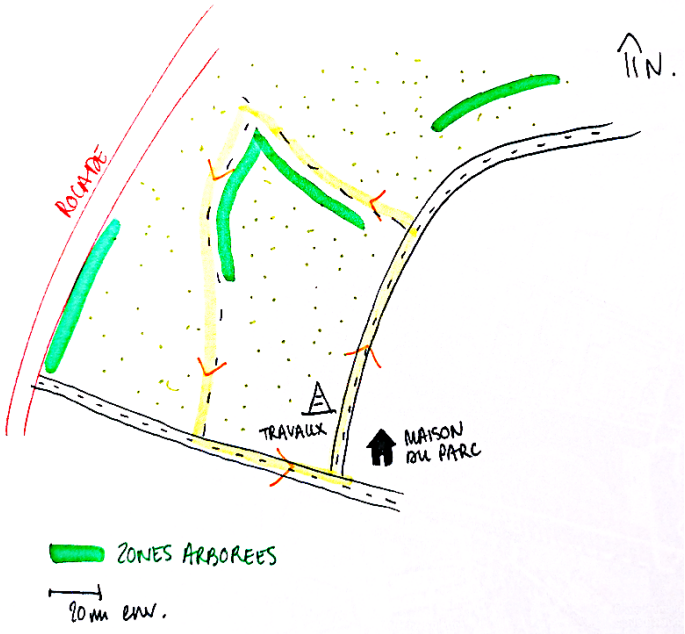


Figure 42 - Parcours de la sortie du jeudi 22 octobre 2020 (prise de notes in-situ)

La proximité de la Maison du Parc, espace d'accueil et de loisirs pour les enfants pendant les vacances scolaires, nous a permis d'organiser une sortie découverte du futur parc de Quincé, et des espaces naturels du quartier.
Sur cette illustration, nous avons fait figurer les travaux en cours d'un immeuble en raison des réactions fascinées des enfants face aux engins de construction.

L'inscription de cette sortie dans le programme d'activités des vacances a nécessité que nous y apportions un caractère ludique. Pour cela, nous avons proposé aux enfants de récupérer, tout au long de la sortie, différents objets naturels pour lesquels ils inventeraient une histoire et conféreraient un « pouvoir magique ». Différents outils (loupes, boîte, pince – mis à disposition par la Maison du Parc) leurs ont été prêtés afin d'approcher la faune et la flore du quartier, mais aussi des appareils photos et des enregistreurs sonores pour capturer les ambiances sonores et visuelles des espaces naturels investis pendant la sortie.

[155] En raison de l'interruption des activités liée à la crise sanitaire.

Une fois que nous sommes arrivés au point de départ de l'activité, les enfants ont été répartis en différents groupes. Équipés de bottes et des différents outils de collecte cités précédemment, ils se sont aventurés librement, sous la supervision des animateurs, en différents endroits : suivant les chemins de terre, traversant les fossés, dans l'herbe et dans des zones boisées. Pendant cette sortie, les enfants ont été très actifs et impliqués. L'espace que nous avons investi était peu fréquenté, à ce moment, par d'autres habitants. Cela a permis aux jeunes participants d'investir très librement, et de la façon dont ils l'entendaient, les différents espaces en projet du futur parc.

6 - Photographie de la sortie du jeudi 22 octobre 2020, découverte de la faune et de la flore (© Le Cadran)

Sur cette illustration, deux enfants (d'âge différent, entre quatre et sept ans) sont accroupis dans une zone enherbée.
Le plus jeune utilise une loupe pour observer la terre, en quête de petits animaux. L'enfant à droite tient un filet dans sa main.
Lorsque le plus jeune, à gauche, trouve une fleur et nous la montre, l'autre enfant lui demande de la laisser (« mais fallait pas la prendre » lui dit-il).

Les enfants ont récupéré et ramené, à la Maison du Parc, diverses ressources naturelles de leur choix (fleurs, bâtons, feuilles, cailloux…). Cette pratique de recueil d'objets s'est maintenue tout au long du trajet, y compris lorsque les consignes ont été données de marcher plus rapidement, sans s'interrompre, pour ne pas y rentrer en retard à la maison du parc.

7 - Photographie de la sortie du jeudi 22 octobre 2020, groupe d'enfants réunis (© Le Cadran)

Au moment de cette photographie, les enfants étaient rassemblés pour effectuer le trajet vers la Maison du Parc. L'activité était terminée, mais les enfants se sont interrompus de marcher lorsque l'un d'eux a remarqué quelque chose au sol. Ils se sont accroupis, et ont découvert qu'il s'agissait d'une limace. Ils l'ont observée avec intérêt, ravis de leur découverte. Un enfant a demandé à l'une des animatrices s'il était possible de l'adopter et de la ramener, avec eux, au centre de loisirs.

L'analyse de cette situation confirme l'importance du contexte pour lequel est réalisé un diagnostic partagé, mais aussi des consignes présentées aux participants sur leur conduite et le contenu de leurs interactions. Les enfants, invités à occuper librement un espace naturel, se sont dirigés vers des espaces parfois difficilement accessibles qui attiraient leur curiosité. Ils ont eu pour consigne d'écouter, d'observer, et d'analyser attentivement les caractéristiques de l'espace environnant sans toutefois imaginer la façon dont ils souhaiteraient le transformer. Ils se sont exprimés sur ce qu'ils percevaient, observaient et ressentaient dans un instant donné.

Situation : sortie / dalle Kennedy	Protocole : expérimentation #1 (collège), classe de cinquième
Contexte : mardi 15 janvier 2019. Première sortie terrain sur la dalle Kennedy avec les collégiens de classe de cinquième. Acteurs : équipe de recherche (observation et animation), professeur (supervision), collégiens (participants). Objet de la situation : enquête 1 : enquête sous la forme d'un micro-trottoir auprès des passants / enquête 2 : analyse d'un espace public.	

Cette séance a été proposée aux collégiens sous la forme d'une enquête de terrain. Peu avant la sortie, nous en avions présenté le cadre sous une forme ludique et simplifiée de découverte professionnelle des métiers d'urbaniste, de sociologue et de journaliste (cf. tab.30). Il s'agissait par-là de rendre concrètes les démarches de terrain, en utilisant un prétexte pré-professionnalisant – ou du moins de sensibilisation et de pédagogie – pour encourager leur implication et les accompagner à développer de nouveaux regards sur leur espace environnant.

Tableau 30 - Les profils (ou métiers) tels que présentés et proposés aux collégiens

Métier ou rôle	Énoncé de l'objectif principal	Missions	Valorisation envisagée
Urbaniste	« *Comprendre comment le quartier est construit* »	En quête des espaces du quartier : dessin, photographies, fiches, enregistrements audio…	Portfolio numérique des espaces étudiés (cartographie dynamique, book)
Sociologue	« *Comprendre comment les gens vivent, et vivent ensemble, dans le quartier* »	Recueil de témoignage (créer une grille d'entretien, un questionnaire, s'entretenir avec des habitants du quartier)	Rédiger des portraits habitants
Journaliste	« *Collecter des informations et les présenter à un public* »	Réaliser des interviews (créer les questionnaires, analyser les réponses) Communiquer sur les réalisations des autres groupes (prise de notes, enregistrements)	Rédiger et diffuser les articles

Les élèves se sont positionnés en autonomie sur les postes proposés au regard des missions qui les intéressaient le plus, avec la possibilité de changer dès qu'ils le souhaiteraient. L'enjeu pédagogique était double : celui du développement des modes d'expression (s'avoir se présenter et s'adresser à des inconnus dans l'espace public, conduire une interview), et celui de l'analyse morphologique d'un espace urbain (à partir de fiches que nous avons conçu, analyser la composition d'un espace et de ses usages par les passants). L'enjeu, pour le projet, était de récolter différents matériaux qu'ils pourraient utiliser ensuite, afin de co-construire et/ou de justifier leur proposition d'aménagement. Cette mise en situation visait donc à les rendre acteurs de la réalisation d'un diagnostic territorial.

Tenue le mardi 15 janvier 2019, cette première sortie terrain nous a permis d'observer les comportements et attitudes des adolescents, chargés de réaliser une enquête dans l'espace public sous la supervision de l'équipe de recherche et de leur professeur. Nos observations indiquent qu'ils ont, dans l'ensemble, investi cet espace en restant relativement proches les uns des autres (cf. fig. 43[156]).

[156] Tous les binômes ou trinômes d'élèves ne sont pas mentionnés sur cette figure, en raison des difficultés à observer l'ensemble de la classe ainsi dispersée sur un espace public.

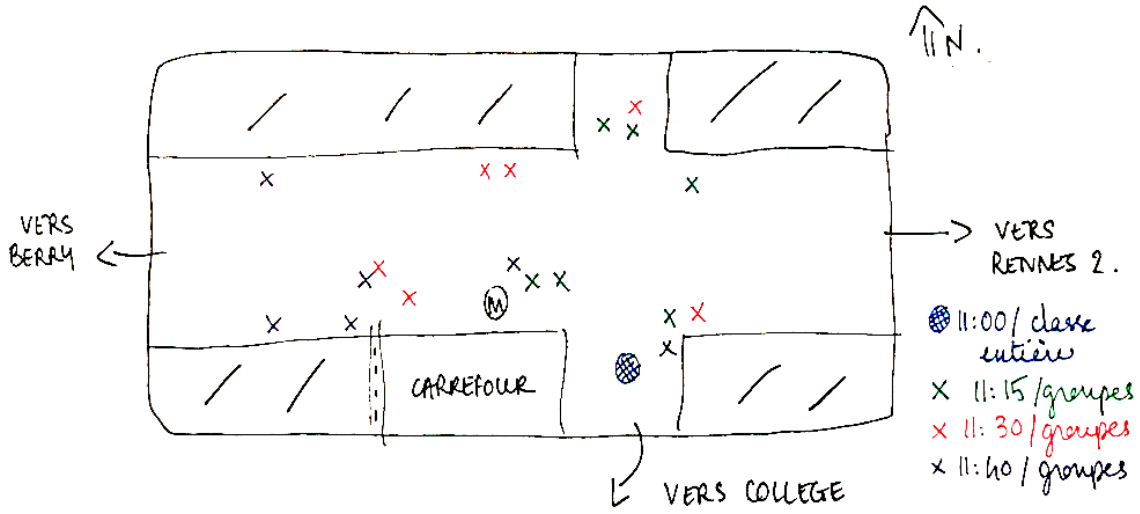


Figure 43 - Observation de la sortie du mardi 15 janvier 2019 sur la dalle Kennedy (prise de notes in-situ)

L'analyse des captations sonores[157] d'un des groupes d'adolescentes que nous avons suivis met au jour la manière dont elles se sont rapidement approprié les consignes de l'exercice, mais aussi les outils et postures d'enquêteur. Sans même s'assurer du bon fonctionnement du dictaphone, elles se sont précipitées à la rencontre des passants dès le début de l'activité. Elles sont peu à peu parvenues à prendre de la distance avec les questions qui constituaient le fil rouge de l'entretien, pour adapter leurs propos en fonction des personnes rencontrées et de leurs réponses.

> ***(1)*** *« K. : en fait bonjour je m'appelle K. nous sommes des élèves du collège Rosa Parks en cinquième nous aimerons vous poser des questions ça dure deux minutes nous avons besoin de vous enregistrer est-ce que vous acceptez ?*
>
> *Répondante : oui pas de soucis. […]*
>
> *K. : qu'est-ce ce que vous aimerez dire sur le quartier ? est-ce que vous aimez des endroits, est-ce que vous aimez des gens des trucs comme ça ?*
>
> *Répondante : moi j'aime bien le parc qui est à côté et je vais souvent à la piscine.*
>
> *K. : ah ouais, donc vous êtes active ! Bon ben merci de nous avoir répondu. » (extrait d'enregistrement 1, 10h20, mardi 15 janvier 2019)*

Plus le temps passait et plus elles se sont éloignées de l'équipe de recherche et de la supervision de leur professeur, déambulant librement sur l'espace public, et se plaçant en des endroits propices aux passages répétés d'habitants ou de passants, pour enquêter au fil des rencontres.

> ***(2)*** *« K. : regarde ils vont parler au meilleur pote de mon père !*
>
> *O. : oh lui aussi je le connais c'est le père à A.*
>
> *K. : ouais c'est le meilleur pote de mon père.*
>
> *O. : viens on va lui demander aussi ! aller venez on y va !*
>
> *K. : nan c'est bon en plus il parle même pas bien français. » (extrait d'enregistrement 2, 10h30, mardi 15 janvier 2019)*

[157] Des dictaphones avaient été mis à leur disposition pour la conduite d'enquête et l'obtention de matériaux sonores réemployés pour la suite du projet. Nous en proposons ici de courts extraits afin d'illustrer la manière dont cette sortie s'est déroulée pour un groupe de collégiennes.

Dans cette situation, l'une des collégiennes a refusé d'aller interroger une personne qu'elle connaissait par l'intermédiaire de son père (« *le meilleur pote de [son] père* ») parce qu'il ne maitrisait pas le français. Ce n'est pas la barrière de la langue qui s'est avérée être un obstacle dans la conduite de l'échange, mais plutôt le contexte de leur enquête. En fait, les collégiennes se sont assurées d'obtenir des enregistrements audio qui pourraient être réutilisés dans l'enceinte de la classe. Cette situation met en évidence le croisement de deux identités des adolescents (leur vie privée d'un côté, et leur vie scolaire de l'autre) dans le cas d'une sortie terrain organisée par leur professeur, dans un espace qui est celui de leurs sociabilités amicales et familiales.

> ***(3)*** *« O. : les gens ils nous calculent pas c'est chaud wesh…*
>
> *K. : même m'a sœur elle m'a vu elle m'a pas calculée wesh.*
>
> *O. : même pas tes tantes elles t'ont pas calculé.*
>
> *M. : [s'adresse à un jeune homme qu'elle connait] en fait on trouve pas des gens pour nous répondre est-ce que tu peux…*
>
> *Répondant : c'est pour un atelier ? vous êtes encore là dans deux heures ?*
>
> *M. : pourquoi ?*
>
> *Répondant : bah j'ai des rendez-vous là.*
>
> *M. : ah ouais nan on n'est pas là dans deux heures.*
>
> *O. : c'est qui ?*
>
> *M. : mon entraineur, fin mon coach quoi. » (extrait d'enregistrement 3, 10h35, mardi 15 janvier 2019)*

Pendant l'activité, nous avons remarqué que trois collégiens s'étaient isolés du reste des groupes. Ils avaient choisi de prendre le rôle des urbanistes, mais, lorsque nous les avons rejoints une dizaine de minutes avant l'heure de retour en classe, leur fiche d'observation était encore vierge.

> *« 15 janvier 2019. Sortie terrain (la première), sur la dalle Kennedy. […] L., S. et Lh. se sont installés près de la bouche de métro. Quelqu'un vient vers eux (« jure tu bosses toi » « ah tu sèches pas aujourd'hui ? »). Il sert la main à S. (étonnée) et lui dis de passer le bonjour à son frère. Je me rapproche, lui et L. sont gênés. » (extrait de journal de terrain, prise de notes in-situ)*

L'exemple de S., qui était embarrassé en nous voyant nous rapprocher de lui, illustre ce que peut signifier, pour un adolescent, d'interagir avec une personne qui fait partie de sa vie scolaire dans un moment de sociabilité amicale – et qui plus est, dans un espace qui n'est pas celui de l'école mais bien qu'il fréquente durant son temps personnel (cf. fig. 44).

> *« En discutant avec Silvano, il est apparu que s'il était gêné, c'est qu'il « n'assumait pas » de travailler devant « ses collègues » (ses amis, connaissances) : « c'est grave la honte », me dit-il, sans vouloir s'étaler sur le sujet. » (extrait de journal de terrain, prise de notes à l'issue de l'atelier, mardi 15 janvier 2019)*

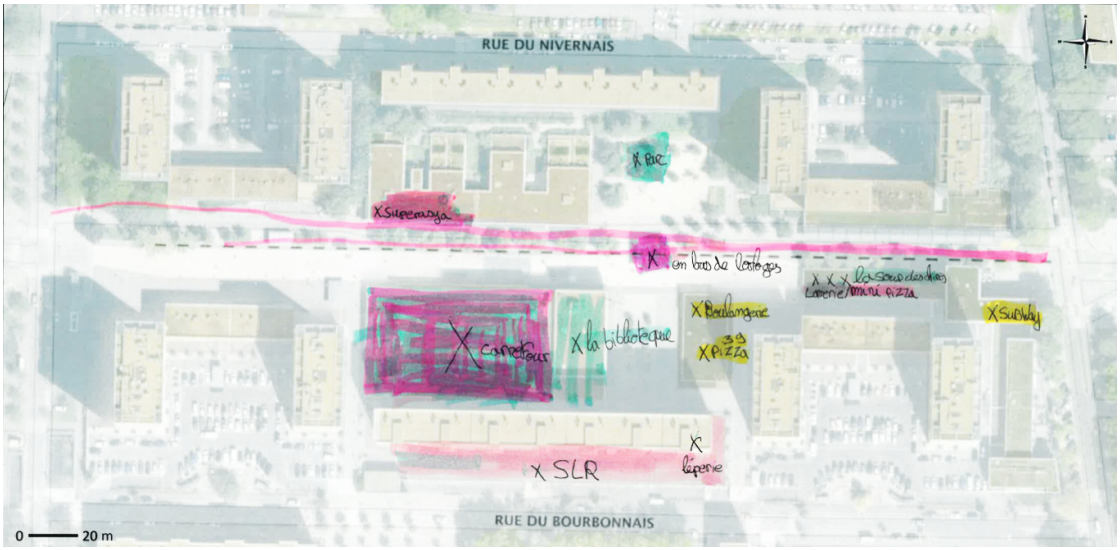


Figure 44 - Vue aérienne de la dalle Kennedy et de ses alentours, complétée par S., collégien de cinquième (séance du 11 janvier 2019, en classe)

Sur ce document, S. a indiqué en rose les endroits qu'il fréquente souvent, en jaune ceux qu'il fréquente quelque fois, et en bleu ceux où il se rend rarement. En bas de l'image, le plus au Sud de cette vue aérienne, un parking est colorié en rose. Il y a inscrit, à côté d'une croix, la mention « SLR », anagramme de son initiale et de celle de deux amis. Ce n'est donc pas seulement un espace qu'il fréquente souvent, mais aussi qu'il s'approprie. La dalle est aussi référencée, dans sa longueur, comme un espace qu'il fréquente souvent. La distinction, par la précision sur un même bâtiment, des espaces qui le composent (par exemple « boulangerie » et « pizza ») nous renseigne sur la familiarité de l'adolescent avec cet espace du quartier.

Durant cette sortie, les collégiens ont à la fois revendiqué leur identité personnelle (familiarité du lieu, des personnes) et scolaire (réalisation d'un exercice, présence du professeur, gestion du temps). Dans certaines situations, ils se sont appuyés sur leurs connaissances pour accomplir les missions qui leurs étaient confiées, tout en développant – ou renforçant – des compétences de savoir-être et de savoir-faire. Dans le cas des collégiens ayant choisi l'enquête journalistique, aller à la rencontre des gens a suscité leur enthousiasme tout au long de la sortie, et leur a permis de rendre plus concrètes une activité de diagnostic. Dans le cas des collégiens ayant choisi d'observer l'espace public à la manière d'un géographe ou d'un urbaniste, cette sortie a été l'occasion d'énoncer et de verbaliser des ressentis, en les croisant avec une analyse de la morphologie de la dalle.

> *« Retour au bureau. Aujourd'hui on a pris le temps de débriefer la sortie terrain de la semaine dernière avec les collégiens. Ceux qui ont réalisé l'enquête (les micro-trottoirs) étaient vraiment satisfaits, contents d'avoir mené cette activité. Être en autonomie, c'était un vrai challenge (pour eux, ou plutôt pour nous d'ailleurs ?). Ce qui est particulièrement ressorti, c'est leur étonnement face au « comportement des gens », qu'ils aient été nombreux à ne pas vouloir leur répondre. C'était intéressant de pouvoir discuter avec eux de ça, de conduite d'enquête, de posture, de participation, de trouver les moyens de « faire parler » tout en respectant les refus (et qu'insulter celles et ceux qui ne veulent pas prendre le temps de nous répondre n'est pas une option viable… - ça les a fait rire). » (extrait de journal de terrain, le 22 janvier 2019)*

Le bilan que les collégiens ont tiré de cette sortie était malgré tout très positif, manifestant lors des échanges collectifs une réelle volonté de poursuivre et de reproduire l'exercice en des lieux qu'ils choisiraient :

> *« Ça m'a plu de faire une sortie mais ça serait bien d'aller plus loin parce que je connais déjà la dalle [Kennedy] » (M., extrait de journal de terrain, 22 janvier 2019)*

En l'occurrence, plusieurs d'entre eux ont demandé à se rendre à la Maison Verte, un lieu d'accueil des 11-17 ans situé à l'Ouest du quartier Villejean (cf. fig. 45).

Figure 45 - Façade de la Maison Verte (© Ouest France, février 2018)

C'est un espace qu'ils avaient indiqué apprécier dans leur quartier, dans l'enquête par questionnaire à laquelle ils ont répondu plus tôt dans l'année [10.1.2.]. Il nous a semblé que ce qui les motivait le plus dans ces ateliers terrain était de sortir du collège pour une heure, peu importe les missions à effectuer :

> *« J'aime bien sortir, on loupe des cours, et j'aime bien louper des cours » (L., extrait de journal de terrain, 22 janvier 2019).*

L'analyse de cette situation confirme elle aussi l'importance du contexte dans lequel s'intègrent les démarches de diagnostic partagé, en apportant un éclairage particulier sur les effets de la familiarité des participants avec l'espace investi sur leurs interactions et la conduite de l'atelier. Le contexte scolaire et les attentes pédagogiques de cette mise en situation ont également permis de rendre plus visible encore la dimension capacitaire (individuelle et collective) de la réalisation d'un diagnostic partagé.

Finalement, l'analyse de cette phase de l'expérimentation confirme que la réalisation d'un diagnostic partagé au sein d'un espace public (qu'il soit urbanisé ou naturel, ancien ou en projet) révèle le rapport des participants au territoire. Au cours des différentes situations que nous avons pu observer et animer, nous avons relevé que les connaissances apportées par les participants sont de l'ordre de l'usage, et qu'ils ne s'appuient pas tellement sur des compétences techniques mais les développent par l'interaction ou par les outils mis à leur disposition. En outre, sur les trois publics que nous avons accompagnés, chacun s'est appuyé sur un registre différent pour réaliser l'exercice de diagnostic partagé. Dans le cas des publics adultes, habitants du quartier et concernés par ses transformations, c'est un registre prospectif qui est employé pour mettre en lien un vécu, une perception, avec les transformations à venir de l'espace investi. Les participants s'appuient en fait sur ce qu'ils vivent de façon à défendre ou rejeter une proposition d'aménagement. Du côté des enfants, l'approche ludique du diagnostic a permis de mettre en évidence leur rapport affectif et immédiat à l'environnement. Les adolescents, quant à eux, ont réalisé un diagnostic *in-situ* en s'appuyant sur un registre réflexif. Les échanges avec les passants, comme leurs observations (prises de notes, dessins), ont alimenté la mise en perspective de leurs propres représentations des espaces investis, qu'ils connaissaient par ailleurs pour les fréquenter sur leur temps personnel. La confrontation de savoirs expérientiels leur a permis d'ouvrir des pistes de compréhension et de transformation de leurs propres pratiques. Le diagnostic partagé en extérieur est donc une opportunité de développer des savoirs et de confronter des expériences personnelles sur un espace urbain.

10.2. Recueillir la parole des jeunes : entre droit à être entendu et devoir de s'exprimer

Dans le cas où la réalisation d'un diagnostic partagé vise spécifiquement une catégorie de public (défini par ses caractéristiques sociales, professionnelles, ou son ancrage géographique par exemple), deux enjeux semblent particulièrement prégnants : celui de la participation effective des individus concernés, et celui de l'instauration d'un cadre favorable à l'expression de leurs attentes et besoins (Enjolras, 2015). Dans le cas où les publics jeunes constituent l'échantillon de population appelé à participer à la réalisation d'un diagnostic partagé, plusieurs questions se posent : quels sont les outils déployés, par les institutions, pour consulter les jeunes sur un territoire ? Qui sont les acteurs qui ont en charge l'animation de ces ateliers ? Quels sont les référentiels mobilisés pour justifier ces démarches ? Que traduisent-ils des visions portées sur les jeunes par les acteurs institutionnels ? Quelles sont les stratégies mises en place pour faire participer à cette étape du projet ?

Pour répondre à ces questions, nous nous appuyons sur l'analyse des entretiens conduits auprès d'acteurs impliqués dans un programme PIA Jeunesse. Les auteurs des extraits cités dans le texte sont mentionnés de la façon suivante[158] (cf. tab. 31) :

Tableau 31 - Corpus des matériaux analysés en section 10.2.

Programme PIA	Codage des entretiens
« Like l'avenir » - Picardie Maritime	Enquêté.e 1, chef.fe de projet, PIA de Picardie Maritime
« Terrador » - Val de Garonne Agglomération	Enquêté.e 2, chargé.e de mission, PIA du Val de Garonne Agglomération
« Les jeunes s'en mêlent » - Maison de l'Emploi du Bocage Bressuirais	Enquêté.e 3, chargé.e de projet, PIA du Bocage Bressuirais
« Jeunes en TTTrans (JETTT) » - EHESP Rennes / Bretagne	Enquêté.e 4, coordinateur.trice, PIA de Bretagne Enquêté.e 5, directeur.trice, PIA de Bretagne Enquêté.e 6, responsable de mission, PIA de Bretagne
« Y-Nove » - Grenoble	Enquêté.e 7, chercheur.e, PIA de Grenoble
« Terres d'envol pour la jeunesse » - EPT Paris Terres d'Envol	Enquêté.e 8, chargé.e de projet, PIA de Paris Terres d'Envol Enquêté.e 9, chargé.e de développement, PIA de Paris Terres d'Envol
« Pôle Territorial de Coopération Jeunesse » - Convergence Habitat Jeunes (Bordeaux)	Enquêté.e 10, chargé.e de développement, PIA de Bordeaux Enquêté.e 11, directeur.trice, PIA de Bordeaux
« AJIR » - Département de l'Ardèche	Enquêté.e 12, chargé.e de mission, PIA de l'Ardèche Enquêté.e 13, chercheur.e, PIA de l'Ardèche Enquêté.e 14, coordinateur.trice, PIA de l'Ardèche

Cette section propose donc d'étudier les modalités de mise en œuvre d'une co-production de savoirs *avec* et *sur* les jeunesses d'un territoire, encadrée et animée par des professionnels. En analysant ici les données de terrain issues d'une enquête par entretiens [chap.7.], nous proposons de poser un regard compréhensif sur la conduite institutionnelle – et institutionnalisée – d'un diagnostic partagé avec des publics jeunes.

[158] L'écriture inclusive est ici utilisée pour renforcer l'anonymat des enquêtés.

10.2.1. Le diagnostic partagé, un outil de participation symbolique ?

Pourquoi consulter les jeunes ?

Le diagnostic, comme procédé de consultation et d'enquête, constitue un temps du projet pour lequel les jeunes ont à la fois un droit à être entendu et un devoir de s'exprimer. Cet impératif est toutefois unilatéral : le caractère facultatif de ces consultations des populations jeunes, du côté des collectivités et des administrations publiques qui en ont en la charge, ne garantit nullement leur effectivité. Dès lors, la question se pose de savoir : pourquoi consulter les jeunes ?

L'analyse des situations exposées en entretiens révèle que le diagnostic partagé peut être employé de trois manières :

1. **Comme outil** : pour générer des connaissances sur le territoire et les populations,

La consultation des jeunes d'un territoire doit permettre d'apporter un éclairage sur leurs conditions de vie, à partir d'indicateurs établis. L'enjeu est double : celui, pour les administrations, d'approcher la jeunesse dans sa diversité ; et, pour les jeunes, d'être reconnus comme catégorie de population active sur le territoire.

> *« Pour moi un jeune dans un quartier sensible c'est un non-habitant, parce que tous les usages qu'il a de l'espace public sont prohibés. Quelles que soient les choses qu'il fait, il s'assoit sur un banc, il stagne, on le soupçonne de détourner les normes sociales de l'espace public, et parce qu'il n'a pas de moyens d'habiter ailleurs. Et c'est pas lui le signataire de bail donc ce n'est pas l'interlocuteur pour l'organisme de l'office HLM, donc il n'est rien. Et s'il est déscolarisé ou s'il a fini l'école, il n'est plus élève non plus, et c'est là où il devient « un jeune ». » (Enquêté.e 7, chercheur.e, PIA de Grenoble)*

La réalisation d'un diagnostic partagé est généralement promue auprès des autorités locales comme une opportunité de caractériser et de recenser les pratiques et besoins d'une jeunesse plurielle, pour mieux adapter l'offre de services qui sera déployée en leur direction. Dans certains cas particuliers, ces consultations ont pour objet de rétablir un lien, par des approches qualitatives (ateliers, entretiens), entre administrateurs (élus) et jeunes administrés.

> *« On a des élus qui ne savent même plus ce qu'est la jeunesse de leur propre territoire, on a des élus qui traitent des questions de jeunesse aujourd'hui comme des stocks, c'est notamment très vrai pour les territoires ruraux « normalement je devrais avoir 13,7% de la population qui est jeune, ce qui fait à l'échelle d'un territoire comme l'Ardèche avec 350 000 habitants… je devrais en avoir 57 000, je n'en ai que 43000, il m'en manque tant » et donc « comment je fais pour en capter 12 000 ? ». » (Enquêté.e 13, chercheur.e, PIA de l'Ardèche)*

L'intérêt de faire participer les jeunes à cette étape du projet se décline donc sur des registres à la fois politiques, sociaux et méthodologiques. Les associer à la co-production d'un diagnostic permettrait de dépasser des visions subjectives et parfois réductrices, entre stock, menace et ressource.

2. **Comme instrument** : pour impliquer et faire participer des acteurs diversifiés,

Réaliser un diagnostic partagé avec des jeunes n'est pas une neutre. Leur participation, valorisée par ailleurs dans les discours politiques et mise en scène à l'échelle d'un territoire, sert aussi de levier à l'implication d'une pluralité d'acteurs. En effet, ouvrir la consultation aux jeunes permettrait de susciter la rencontre entre des administrations, des espaces d'accueil (maison de quartier, maison de l'emploi, missions locales) et des associations (par exemple culturelle, ou sportive) qui agissent au quotidien auprès des jeunes et *pour* les jeunes. Le diagnostic partagé sert alors de moment fédérateur, en permettant le croisement, ponctuellement, des temporalités des jeunes, de l'institution, et de ses partenaires.

3. **Comme argument** : pour légitimer par la suite une action, une décision.

Dans certains cas, les résultats d'un diagnostic partagé sont employés pour légitimer une action ou une décision des autorités publiques. Impliquer les jeunes à cette étape du projet ne faciliterait pas seulement, du point de vue des administrations, l'élaboration d'une politique publique, mais servirait en outre à en justifier le contenu.

Ces trois volets, qui ne sont pas exclusifs les uns des autres, recouvrent et croisent finalement de nombreux enjeux (cf. tab. 32) :

Tableau 32 - Enjeux de participation des jeunes à l'élaboration d'un diagnostic partagé (source : données de l'enquête)

Enjeu	Description
Information	Faire savoir qu'une action est en cours, ou que des projets sont à venir
Structuration	Identifier et attribuer des rôles aux participants (qu'ils soient institutionnels, privés, jeunes…)
Fédération	Maintenir et prolonger la participation des jeunes aux phases suivantes du projet (conception, mise en œuvre)
Uniformisation	Partager les représentations et vécus d'un espace
Production	Adapter l'offre participative et l'offre de service
Légitimation	Attribuer les moyens nécessaires à la conduite des projets impliquant des jeunes, pérenniser des actions

Ces enjeux sont partagés par l'ensemble des administrations publiques, qu'elles soient en territoire rural ou urbain.

La différence entre ce que nous enseignent les retours d'expérience de professionnels impliqués dans des programmes jeunesse et nos expérimentations réside dans l'absence de mention de la dimension capacitaire inhérente à la réalisation d'un diagnostic partagé. Cette phase du projet est présentée, dans les entretiens, d'un point de vue institutionnel. Or, nous n'avons pas seulement observé les intérêts pédagogiques du diagnostic partagé, mais aussi la façon dont cette activité de co-production nous renseigne sur les rapports des participants au territoire. Cette comparaison met en évidence les apports de l'expérimentation dans la mise en place de situations de diagnostics partagés, en ce qu'elles permettent de s'extraire d'un registre uniquement dialogique, privilégié par les institutions.

Des méthodes complémentaires

Nous relevons dans les entretiens une différence de signification dans l'emploi des termes « *diagnostic* », « *diagnostic partagé* » et « *enquête* », tant dans les situations qu'ils permettent de décrire, que les modalités de participation qu'ils encouragent. Ce sont en fait trois méthodes différentes déployées pour (mieux) connaître les jeunes d'un territoire.

(1) L'usage du terme diagnostic sert à regrouper les enquêtes commandées par une institution pour la production d'une image, en un instant donné, d'un territoire.

> *« La région a fait un diagnostic à l'entrée du PIA […] qui était pas mal, mais qui n'était pas assez fouillé pour nous […] ils avaient fait un gros travail sur les mouvements au sein de la Picardie […] sur l'espèce de mobilité du coup mais très locale quoi. » (Enquêté.e 1, chef.fe de projet, PIA de Picardie Maritime)*

C'est un acte de mesure et d'analyse des conditions de vie d'une population, ici les jeunes, qui privilégie une approche quantitative (par des analyses statistiques) des pratiques et offres de service d'un territoire.

> *« L'idée c'était de faire des diagnostics de territoire pour bien mesurer les attentes et les besoins en termes d'éducation, de santé, de logement, de déplacement et cetera. » (Enquêté.e 4, coordinateur.trice, PIA de Bretagne)*

(2) Ce que l'emploi du terme diagnostic partagé sert à décrire, ce sont en fait des ateliers conduits avec une pluralité d'acteurs – parmi lesquels des jeunes – visant à caractériser et analyser un espace, ou un équipement. Il est précisé, dans notre corpus, que les animateurs d'un diagnostic partagé se doivent d'adopter une posture compréhensive à l'égard des participants. Aussi cette méthode vise-t-elle à apporter un éclairage sensible et qualitatif à des processus et des données mesurées quantitativement.

> *« Nous ce qui nous choquait beaucoup c'était l'image que les jeunes avaient d'ici, et puis l'image qu'on leur renvoyait d'eux-mêmes tout le temps en fait, et on s'était dit […] tant qu'à aller les voir ces jeunes, autant avoir […] une image d'eux la plus précise et la plus actualisée possible en fait. » (Enquêté.e 1, chef.fe de projet, PIA de Picardie Maritime)*

Dans l'idéal, selon nos enquêtés, cette méthode doit permettre aux publics jeunes de s'exprimer de la manière la plus libre et complète possible. Convoqués pour leur expertise d'usage, ils participent volontairement à la constitution d'un savoir partagé et mis en débat avec d'autres acteurs du territoire.

(3) Dans le cas d'une enquête, les jeunes sont un public interrogé. Leur participation est assimilée à une consultation, dont le déploiement se justifie comme un droit à être entendu sur des sujets – et par des manières – définies par une institution. L'enjeu pour les administrations est alors moins de fédérer que de produire, grâce à cette parole recueillie, une offre de service ajustée aux besoins des jeunes.

> *« Ce dispositif émane d'une volonté des maisons de l'emploi, […] [qui] ont décidé de mener une enquête sur la jeunesse, savoir un peu les besoins et les requêtes de la jeunesse en 2013. » (Enquêté.e 3, chargé.e de projet, PIA du Bocage Bressuirais)*

Pour P. Loncle (2008), ces procédures sont souvent limitées à la question des actions socioculturelles.

> *« C'est lesquelles exactement, en fait, les politiques publiques qui les concernent ? En fait vous, vous voulez que les jeunes participent à la politique jeunesse. Et la politique jeunesse chez vous c'est sports et loisirs. Et ben en fait ça ils s'en tapent, donc vous risquez pas tellement de les faire participer à ça. Par contre, si vous leur demandez de participer aux politiques publiques, alors là ils auront beaucoup de choses à dire, effectivement sur la cohésion sociale, sur le fait de remettre un peu de vie et de dynamisme dans les territoires, et voilà. » (Enquêté.e 13, chercheur.e, PIA de l'Ardèche)*

En effet, il est bien souvent fait mention de l'impératif participatif des jeunes sur des sujets « qui les concernent » (Richez, 2013), alors même que de nombreuses dimensions des affaires de la cité comme le vivre-ensemble et les institutions d'ordre social, entre autres, rencontrent leur intérêt (Bréchon, 2005).

La mention et l'usage différenciés de ces trois méthodes de participation des jeunes dans une phase de diagnostic met en évidence l'importance du contexte dans lequel elles sont employées. Pour nos expérimentations, nous avons mis en place des ateliers qui privilégiaient et encourageaient dans le même temps des approches sensible et du *faire*, notre cadre étant celui de l'urbanisme participatif. Les actions mises en place au sein d'un PIA Jeunesse visent quant à elles la mise en place d'une politique publique intégrée en direction des jeunes. Ces derniers, en participant, en demeurent les destinataires : aussi leur implication vise-t-elle moins l'approfondissement de leurs connaissances sur le territoire que la co-production d'une offre de service adaptée.

10.2.2. Des visions contrastées de la jeunesse : entre maîtrise d'usage et usager

L'analyse des méthodes employées par les acteurs en charge de réaliser ces diagnostics partagés met en évidence la pluralité des visions de la jeunesse. Plusieurs termes ont été employés au cours des entretiens pour désigner les publics jeunes : les « *invisibles* », les majeurs ou les mineurs, les bénéficiaires, les usagers, « *les jeunes* » ou « *le jeune* », les étudiants, ou les « *jeunes du coin* ». Lorsqu'ils sont cités entretien, la différenciation dans l'usage des termes opère soit à partir des caractéristiques sociales (« *ces jeunes* » : âge, catégorie socioprofessionnelle), soit au regard de leur ancrage sur le territoire (« *la mobilité des jeunes* », « *les activités des jeunes* »).

Nous posons que ces visions de la jeunesse orientent leur participation dans deux champs distincts : celui de la conception urbaine d'une part, où les publics jeunes sont considérés comme maîtrise d'usage ; et celui de la conception d'un service public d'autre part, où les jeunes sont perçus comme des usagers (cf. tab.33).

Tableau 33 -Deux figures de la jeunesse : entre maitrise d'usage et usager d'un service (source : données de l'enquête)

	Figures de la jeunesse	
	Conception urbaine ***(maîtrise d'usage)***	**Conception d'un service public** ***(usager)***
Méthodes de mobilisation	Aller-vers dans l'espace public	Via structures d'accueil (missions locales, réseaux associatifs)
Public considéré	Jeunes habitants	Bénéficiaires d'une offre de service
Dispositifs	Conseils (territoriaux, municipaux) de jeunes Chantiers jeunes (itinérants) Ateliers participatifs	Siège aux C.A. d'associations, amicales ou missions locales Participation aux Comités de Pilotage (COPIL) – voire, dans certains cas, aux comités techniques (COTECH)
	Ponctuels Interpellation et sollicitation	Réguliers Accompagnement et formation

Dans le premier cas (conception urbaine), les dispositifs participatifs mis en place encouragent l'expression et la reconnaissance d'une expertise habitante des publics jeunes, ainsi que des formes d'engagement qui reposent sur le faire (chantiers jeunes, ateliers de co-construction).

> *« Le jeune est un citoyen à part entière mais on l'oublie peut-être, un certain moment, c'est-à-dire que la prise en compte de la parole des jeunes et de leurs pratiques sur un territoire est quand même importante, dans le sens qu'ils ont des choses assez solides à nous proposer. » (Enquêté.e 5, directeur.trice, PIA de Bretagne)*

La vision du jeune comme expert de son territoire, au sens d'une maitrise d'usage, est moins fréquente, dans les entretiens, que celle du jeune comme usager d'un service public. Ce constat doit être remis en perspective avec l'objectif des PIA Jeunesse, qui n'est pas de produire des aménagements, mais bien de développer une approche intégrée et participative des politiques publiques de jeunesse. Les moyens attribués par le financeur portent donc sur de l'ingénierie de projet, et non sur la livraison d'un équipement urbain.

Dans le second cas (conception d'un service), les jeunes sont plutôt encouragés à participer au sein de groupes de travail souvent déjà structurés.

> *« Évidemment on était [dans les années 1990-2000] dans une approche de la participation qui était consultative, donc sur lequel l'effet peut être quand même mesuré comme assez léger, on va dire, voilà à travers cette espèce de grand tour de magie « il suffit que les gens en parlent pour que les problèmes soient réglés » ce qui nous pose un problème de lien entre la traduction avec ce qu'est la mise en œuvre d'une politique publique, qui est censée apporter des solutions, et pas simplement s'intéresser à ce que chacun puisse s'exprimer sur les problèmes. » (Enquêté.e 13, chercheur.e, PIA de l'Ardèche)*

Cette forme d'implication repose essentiellement sur un registre dialogique, et est promue, auprès des jeunes, comme un moyen de s'inscrire dans un parcours citoyen. Pour les administrations, la présence des jeunes dans ces instances ne repose pas uniquement sur un enjeu de co-production d'une offre de service adaptée. Profitant, dans la majorité des cas présentés en entretien, d'un accompagnement étroit par des professionnels et de temps de formation aux normes et langages de ces instances, les jeunes sont placés comme les garants de la pertinence des solutions débattues tout au long du processus décisionnel.

Que le projet pour lequel les publics jeunes participent (à la première phase du diagnostic) soit celui de l'aménagement d'un espace public ou de la conception d'une politique publique, l'implication des profanes pose toujours la question de la reconnaissance d'une expertise – qu'elle soit apportée par des publics mineurs ou majeurs – et de l'usage de leurs propos en situation participative. Si l'analyse des expérimentations que nous avons mis en place a souligné l'importance des interactions, plus que des dispositifs en eux-mêmes, dans la réalisation d'un diagnostic partagé ; il ne nous apparait finalement pas pertinent d'opposer une vision maîtrise d'usage d'un côté et une vision usager, du jeune, de l'autre. Les participants mobilisent et s'appuient en effet, souvent dans le même temps, sur des registres et des expériences qui sont complémentaires.

10.2.3. Le rôle des tiers de confiance

Des stratégies d'appel variées : entre information, communication…

Consulter les jeunes, leur « donner voix » (Greenfield, 2004) ou recueillir leur parole, n'est pas un procédé récent (Mauger, 1996). Deux méthodes pour les mobiliser sont généralement employées : celle de l'aller-vers dans l'espace public, et celle de l'appel à participer, notamment via des réseaux et structures d'accueil au sein desquelles ils sont (déjà) identifiés. L'analyse de notre corpus d'entretien apporte des précisions sur ces deux stratégies de mobilisation des publics.

La mission d'aller-vers répond à une double nécessité : celle d'informer les jeunes pour ensuite les faire participer ; et celle de ne pas attendre qu'ils « *viennent d'eux-mêmes* ». Cette méthode d'information et de communication est particulièrement utilisée dans les zones rurales, où les jeunes non motorisés rencontrent des difficultés à se déplacer (faible fréquence et/ou incompatibilité des horaires de transports en commun, dépendance de la disponibilité d'un proche pour se déplacer, par exemple).

> *« Assez vite s'est posée la question, notamment dans les territoires un peu ruraux, de justement… d'aller chercher… enfin que les jeunes participent aux choses qui étaient mises en place. Et on s'est assez vite rendus compte que de rester dans son espace jeune à attendre que les jeunes arrivent c'était un peu compliqué […] donc assez vite s'est imposée la notion d'aller vers, et de se dire que les Espace Jeunes c'était bien mais qu'un animateur dans un espace jeune c'était pas très efficace si les jeunes n'y étaient pas. » (Enquêté.e 4, coordinateur.trice, PIA de Bretagne)*

Cette démarche permet également d'aller à la rencontre de jeunes qui ne sont pas recensés ou identifiés par une structure (administrative, associative, ou éducative). Ces derniers sont souvent qualifiés d'invisibles : ce sont des jeunes déscolarisés ou sans emploi, qui ne sont pas impliqués ni dans une activité associative, ni dans un parcours d'insertion supervisé par un professionnel ou une structure (une mission locale, par exemple).

Encadré – Faire participer les jeunes invisibles : une problématique *a-spatiale* ?

Le terme de jeunesse invisible renvoie à une réalité sociale et politique : celle de l'éloignement et de la méconnaissance des jeunes vis-à-vis des institutions, et réciproquement. Bien que pour certains auteurs, cette catégorie serve à désigner les jeunes ruraux (Dubois-Orlandi, 2018) qui « *n'attirent pas les projecteurs sur eux* » (*ibid.*, :85), pour d'autres, elle regroupe toutes les jeunesses qui n'utilisent l'espace public que comme un lieu de passage : « *les invisibles se distinguent par leur absence ou leur grande distance par rapport à l'investissement des espaces de proximité* » (Marlière, 2005, :82). Il a par ailleurs été démontré que dans les cités de banlieue construites dans les années 1960 (Sauvadet, 2006) comme dans les quartiers ouvriers du Nord (Schwartz, 1990), la proximité spatiale n'induit pas une proximité sociale (Chamboredon et Lemaire, 1970). En ce sens, la difficulté commune à tous les territoires (métropolitain, périurbain, rural) d'aller chercher les jeunes mettrait au jour son caractère a-spatial. Ce qui complexifie le lien entre administrations et jeunes – et nécessite d'instaurer des méthodes d'aller-vers – c'est en fait le délaissement progressif de l'espace public au profit d'un investissement dans l'espace privé (Sauvadet, 2021).

Les démarches d'appel à participer désignent quant à elles des procédés d'information et de communication organisés depuis une structure. Ils sont généralement portés par des professionnels que les publics jeunes connaissent, et relayées par des réseaux d'acteurs et des structures qui leurs sont familières, comme dans le cas présenté ci-dessous :

> *« On a vraiment essayé de mobiliser notre réseau, il y avait des jeunes intéressés par la démarche qui sont venus, donc plusieurs jeunes identifiés par d'autres structures qui ont été orientés vers nous, dont certains qu'on connaissait déjà, qui étaient déjà venus, il y a aussi certaines structures qui ont fait venir des publics qui étaient pas du tout habitués à ce genre d'instance de discussion, notamment les missions locales ou les foyers d'habitat de jeunes travailleurs, des jeunes qui sont plus éloignés de ces instances de discussion ou de délibération » (Enquêté.e 12, chargé.e de mission, PIA de l'Ardèche)*

A la différence de l'aller-vers, cette méthode s'appuie davantage sur des stratégies de diffusion de l'information que de mobilisation individuelle. Les acteurs maintiennent, du point de vue des jeunes, une posture institutionnelle. En revanche, lorsqu'ils vont à la rencontre les jeunes dans l'espace public, ils ne sont plus garants des règles qui structurent les rapports interpersonnels (à la différence des lieux institutionnels). Aller-vers dans l'espace public, c'est ne plus être le seul responsable des lieux, et donc, ne plus être dans une posture de dominant (Guilloux-Lafont et al., 2019). D'ailleurs, ces rencontres opèrent souvent dans des espaces où les jeunes ont déjà institué leurs propres règles (les city stade, par exemple). Cela permettrait d'engager des échanges sur le registre de l'informel plus rapidement, « *ils se confient plus facilement et parlent de leurs difficultés, de leur vision du monde, de leur territoire* » (Guilloux-Lafont et al., 2019, :62).

Lors de nos expérimentations, nous avons employé ces deux méthodes : la première (aller vers) en étant accompagnés d'un animateur de la maison de quartier, et la seconde (appel à participer) en diffusant, au sein de la classe et *via* les réseaux sociaux, des flyers de présentation des workshops (les ateliers organisés pendant les vacances scolaires et ouverts à tous les adolescents volontaires). A ce titre, nous avons pu observer l'importance de l'interconnaissance et de la conduite d'échanges informels dans des contextes non institutionnels. En effet, ces situations se sont toujours mieux déroulées (échanges fluides, pas de rapport de domination) dans les cas où nous interagissions avec des individus que nous (ou l'animateur) connaissions par avance. Dans le cas où ces échanges se sont déroulés au sein d'un établissement scolaire, il nous a été plus difficile de convaincre les adolescents de l'intérêt à participer aux ateliers. C'est, peu à peu, en discutant sur des registres informels et plus personnels, que nous sommes parvenus à les encourager de participer aux ateliers que nous leurs proposions. Ces deux méthodes, expérimentées sur le terrain, sont donc complémentaires, et soulignent par ailleurs le rôle capital de la proximité, de la bienveillance et de l'interconnaissance dans la mobilisation des publics jeunes.

…et cooptation

Ces deux stratégies peuvent aussi être déléguées, par les professionnels, à des jeunes déjà identifiés dans une dynamique de cooptation : ces derniers, qui sont, dans les cas présentés en

entretien, généralement des membres actifs d'une structure (publique, associative ou éducative), ont la charge de recruter de nouveaux jeunes, et de les motiver à participer.

> *« Le plus dur c'est forcément d'initier la chose, de trouver les premiers relais, mais à partir du moment où un jeune va amener son pote, il est déjà acteur du projet, et il y a une sorte de pression invisible en se disant « si tu merdes, c'est moi aussi qui suis grillé » donc il y a un investissement de sa part […]. » (Enquêté.e 9, chargé.e de développement, PIA de Paris Terres d'Envol)*

Dans ce cas, les professionnels ne s'appuient pas sur une structure ou un sur un partenaire pour diffuser leur message, mais sur des jeunes qu'ils connaissent. Il est intéressant de lire comment, selon l'un de nos enquêtés, cette mission responsabilise et engage personnellement les individus qui sont en charge de coopter d'autres jeunes.

> *« Au-delà de ce premier principe où il va faire venir ses amis et ses connaissances, y'a comme je l'ai dit ce côté témoin, où l'investissement, l'implication, elle l'est aussi avec de la valorisation. » (Enquêté.e 9, chargé.e de développement, PIA de Paris Terres d'Envol)*

La comparaison de cette situation avec nos expérimentations souligne l'importance des temporalités longues dans la mise en place d'une stratégie de cooptation. Dans le cas des ateliers que nous avons organisés pendant les vacances, les participants sont venus avec leurs pairs (des collégiens de la même classe), ou seuls (informés en classe ou par les réseaux sociaux du programme des ateliers). Dans le cas des retours d'expériences présentés en entretien, les relations avec les jeunes s'inscrivent dans une temporalité plus longue (parfois plus de cinq années) que celles que nous avons construites avec les collégiens et collégiennes. Ne sachant pas à l'avance ce que ces ateliers allaient ou pouvaient leur apporter, ils ne se sont pas engagés personnellement à y inviter des amis. Pour les collégiens, ces ateliers relevaient par ailleurs d'un cadre scolaire (que, selon eux, nous représentions) qu'ils ne souhaitaient pas croiser avec leur vie privée. La cooptation repose donc sur la confiance et le degré de familiarité des jeunes témoins envers l'institution et/ou le professionnel encadrant les ateliers, qui se créé dans le temps long. Elle repose également sur le consentement des jeunes à valoriser, dans leur cadre privé (amis, famille), des activités perçues comme institutionnelles.

Le point commun à ces trois procédés est la familiarité de l'acteur qui interagit directement avec les jeunes (qu'il soit adulte ou non). Les institutions (et plus particulièrement les administrations publiques) s'appuient en effet, dès que possible, sur des relais (associatifs, éducatifs, jeunes) pour transmettre leurs appels à participer. En fait, la confiance des jeunes dans les associations (Gavray, 2015), qu'ils perçoivent comme un agent important de démocratie et d'apprentissage à côté de la famille et de l'école (Becquet, 2004), justifierait que les stratégies de communication et de mobilisation des jeunes soient portées par des structures de proximité.

> *« Cette méthode de travail s'est imposée dans deux des territoires, et dans un notamment […] où là il y avait pas du tout d'animateurs, y'avait un animateur enfance mais pas jeunesse, et donc là, l'animateur jeunesse lui il a construit son intervention uniquement là-dessus, il n'avait pas d'espace, et donc lui il a mis à disposition un véhicule, et l'idée c'était d'aller avec le véhicule là où les jeunes étaient, de les transporter d'un lieu à l'autre s'il y avait une fête ou s'il y avait une envie d'aller au cinéma, ou d'aller à la plage, voilà, et d'utiliser ces temps de trajet là pour entrer en discussion avec eux, voir quels étaient leurs projets, les accompagner sur leurs demandes, les mettre en relation avec d'autres professionnels, vraiment d'être sur le principe presque de l'animateur de rue, d'être dans la rencontre plus que d'attendre que les jeunes viennent utiliser des espaces. » (Enquêté.e 4, coordinateur.trice, PIA de Bretagne)*

Bien souvent, les acteurs du milieu associatif et de l'éducation populaire endossent un rôle de médiateur dans les dispositifs participatifs. S'ils sont perçus par les institutions comme étant les plus qualifiés pour recueillir la parole des jeunes, c'est aussi un héritage des années 1950-1960, au cours desquelles les fédérations d'éducation populaire constituaient les principales porte-parole de la jeunesse.

> *« La question de la participation des jeunes à la définition des politiques qui les concernent, elle se fait par l'intermédiaire de ces fédérations […] ils sont le porte-parole, donc on a un relais, l'information passe par des réseaux structurés. » (Enquêté.e 13, chercheur.e, PIA de l'Ardèche)*

Elles sont un tiers de confiance face à la défiance réciproque qui qualifie la relation entre les institutions et les publics jeunes, dans un contexte de désenchantement démocratique (Hansotte, 2005). La thèse de la confiance comme source et produit de la participation est par ailleurs largement mise en avant par les sciences politiques (Blondiaux, 2008 ; Dryzek, 2000 ; Swain et Tait, 2007). Elle constituerait la condition du succès d'une démarche participative (Parkins et Mitchell, 2005).

Dans notre cas, ce n'est pas tant la confiance en une institution que la confiance interpersonnelle particulière, orientée vers un groupe d'individus (Bäck et Christensen, 2016), que nous identifions comme levier de mobilisation des publics jeunes.

En effet, à l'occasion d'échanges informels avec les acteurs en charge d'animer la démarche participative de l'aménagement du parc de Quincé (Rennes), nous avons appris que, pour eux, si cette mission leur avait été déléguée par l'aménageur, c'est pour la confiance et la proximité qui les lient aux habitants. Cela n'est pas neutre sur la conduite des démarches participatives, et met par ailleurs en lumière la place du registre émotionnel (Feildel, 2013, 2016) en contexte participatif. La peur de décevoir les participants, en les « *embarquant dans un projet déjà ficelé, où ils n'auraient pas leur place* »[159] semble plus forte lorsqu'il s'agit d'impliquer des publics jeunes : « *c'est pire encore avec les jeunes, que t'as déjà du mal à faire venir, tu peux pas leur promettre des trucs, pour que derrière ça suive pas* »[160].

> *« Nous aussi on a une pression parce qu'on a aussi une image mine de rien vis-à-vis de la jeunesse. » (Enquêté.e 9, chargé.e de développement, PIA de Paris Terres d'Envol)*

Ces retours d'expérience soulignent l'engagement personnel des acteurs en charge de mettre en œuvre et d'animer des dispositifs participatifs sur le territoire, et plus encore auprès de publics jeunes.

[159] Propos anonymisé, animateur socioculturel, extrait de journal de terrain (prise de notes in situ, jeudi 6 février 2020).
[160] *Ibid*., jeudi 6 février 2020.

Synthèse du chapitre 10.

Expérimenter la co-production de savoirs sur le territoire *avec* et *par* des publics jeunes ne permet pas uniquement d'approcher les dimensions sensible et pragmatique de leurs expériences quotidiennes, mais renseigne plus largement sur leur **sentiment d'intégration au territoire dans un double rapport à la cité (*aux formes de participation*)** [10.1.] **et à la ville (*aux stratégies d'une collectivité*)** [10.2.].

En effet, impliquer des publics jeunes dans la réalisation diagnostic partagé (qu'il soit intégré à un programme éducatif ou périscolaire) met au jour, par l'énonciation et les interactions (entre participants et/ou avec le dispositif), des savoirs expérientiels pluriels et multi-situés. Ces derniers ne sont pas seulement l'expression d'époques et de contextes spécifiques, qui se construisent en même temps qu'apparaissent les problèmes auxquels les autorités locales sont censées répondre. L'analyse pragmatique et compréhensive de notre corpus de matériaux (expérimentations et entretiens) tend au contraire à indiquer que s'ils sont bien situés (dans le temps et dans l'espace), l'énonciation de ces savoirs, par un individu ou un groupe d'individus, s'inscrit plus largement dans une approche multiscalaire du territoire [10.1.2.] et s'appuie sur un héritage social et culturel. La réalisation d'un diagnostic *in-situ* nous permet par ailleurs de mettre au jour l'importance des normes symboliques liées au contexte depuis lequel est issue la commande du diagnostic [10.1.3.].

Nous posons que ce ne sont pas les limites spatiales qui définissent la production de savoirs, mais plutôt les interactions et les normes qui les régissent. Ainsi, qu'il soit utilisé à des fins pédagogiques, ou bien de projet, la réalisation d'un diagnostic partagé avec des publics jeunes ne rend pas seulement compte de leur rapport au territoire, mais aussi, et plus largement, de leur rapport à la ville et aux institutions (scolaire, administrative, ou associative). Ces dernières les encouragent par ailleurs à participer selon un registre d'ordre social (fabrique urbaine) plus que technique (fabrique de la ville) [10.2.1.]. Ce que les jeunes apportent en cette phase du projet permet aux autorités locales une vision plus fine des cultures et pratiques [10.2.2] du territoire (champ des politiques publiques), mais aussi la structuration et la fédération d'un groupe d'acteurs (champ managérial). Nous posons ainsi que ce n'est pas uniquement l'absence de caractère contraignant dans la conduite de ces consultations qui légitimerait leur délégation – partielle ou totale – à des acteurs issus du milieu associatif et de l'éducation populaire [10.2.3.]. Cette pratique s'inscrit en fait dans un héritage relativement ancien, celui des années 1950-1960, au cours desquelles les fédérations d'éducation populaire constituaient les principales porte-parole de la jeunesse. Elle se justifie également par leur rôle de tiers de confiance auprès des jeunes, rappelant ainsi le rôle de l'interconnaissance dans la mobilisation et l'engagement de publics en situation de co-production. Nous posons, enfin, que cette pratique est à redouter pour deux raisons : d'une part, celle d'une opérationnalisation des animateurs socioculturels et des fédérations d'éducation populaire, dans un contexte marqué par la normalisation des approches quantitatives dans l'évaluation de la participation ; et d'autre part, celle de l'affaiblissement croissant des liens entre les administrations et les jeunes administrés par l'absence d'un dialogue direct – puisque délégué.

Chapitre 11.

Faire projet : se projeter collectivement et co-concevoir

Au diagnostic succède, en aménagement de l'espace, une phase de création, de traduction d'une intention à la matérialisation d'un objet. Elle est désignée par le terme de conception, ou de design (Ralph et Wand, 2009, :108). Dans le champ de l'urbanisme participatif, le terme de co-design peut aussi recouvrir celui de co-conception au sens de l'approche cognitiviste (Darses et Falzon, 1996 ; Darses, 2009). Il désigne un processus réunissant différents partenaires partageant un même objectif de transformation du territoire, en développant conjointement une solution. Les habitants, désignés par le terme de maîtrise d'usage, se voient reconnaitre une capacité à participer à la conception et l'aménagement du territoire (Fixot, 2014). D'un modèle hiérarchique de la décision, où la conception est une affaire de professionnels, l'urbanisme est ainsi progressivement remis en cause, depuis les années 1980, au profit d'un modèle plus négocié. Ce modèle permet de faire émerger – et de légitimer – un registre de l'expérimentation (Dubouchet et Vulbeau, 1998), que mobilisent de plus en plus d'acteurs institutionnels comme modalité d'action et comme solution aux manquements identifiés par les diverses évaluations en interne des politiques publiques territoriales.

À la même période, à l'échelle des municipalités, la jeunesse comme ressource (Vulbeau, 2001) fait l'objet d'un intérêt croissant. Les enjeux de valorisation de la participation des jeunes et de leurs capacités à s'investir de façon citoyenne alimentent une nouvelle rhétorique (Loncle, 2008) : considérant les publics jeunes comme des citoyens ordinaires [chap.2.], ils auraient une place légitime dans les processus décisionnels (projet urbain, politique publique). La promotion de la jeunesse dans les discours, et notamment de sa participation, encourage autant qu'elle contribue à mettre en visibilité ces expérimentations. Pourtant, les dispositifs participatifs mis en place par les institutions échouent la plupart du temps à attirer la jeunesse habitante (Vulbeau, 2001). Ils sont, le plus souvent, composés de riverains concernés par les projets (Blondiaux, 2001 ; Talpin, 2006). De plus, ceux qui visent spécifiquement la participation des publics jeunes peinent à dépasser une visée éducative et d'intégration sociale (Becquet, 2006 ; Mazeaud, 2012b).

En analysant la co-construction de projets avec des publics jeunes, nous souhaitons compléter ces travaux en questionnant plus particulièrement les modalités de leur intervention dans l'espace public. **L'analyse de situations de projet, comme activités collectives de production menées *avec* et *par* des publics jeunes est ici présentée d'un point de vue pragmatique, par l'analyse de nos expérimentations [11.1.]** ; et **compréhensif, par l'analyse d'entretiens avec des professionnels [11.2.]**.

Nous proposons de discuter nos observations en contexte de co-production, afin d'éclairer la manière dont les jeunes s'engagent *dans* et *pour* un projet en situation expérimentale, puis de les confronter aux retours d'expériences de professionnels impliqués dans des dispositifs institutionnels. Ce faisant, nous espérons mettre au jour les leviers et contraintes à la participation des publics jeunes dans des processus décisionnels (qu'il s'agisse d'un projet urbain ou d'une politique publique).

Enfin, nous proposons d'explorer les **modalités de valorisation de l'engagement des jeunes en situation expérimentale [11.3.]**.

11.1. Co-concevoir des propositions d'aménagement en situation expérimentale

Nous proposons d'abord d'analyser les modalités de co-conception et de co-construction d'un projet par des publics jeunes en contexte expérimental, à la fois au sein d'un établissement scolaire et d'une maison de quartier [chap.7.]. La figure ci-dessous vise à clarifier le protocole que nous avons mis en place pour ces expérimentations (cf. fig. 46). Nous y mentionnons également les matériaux récoltés, qui seront analysés tout au long de cette section.

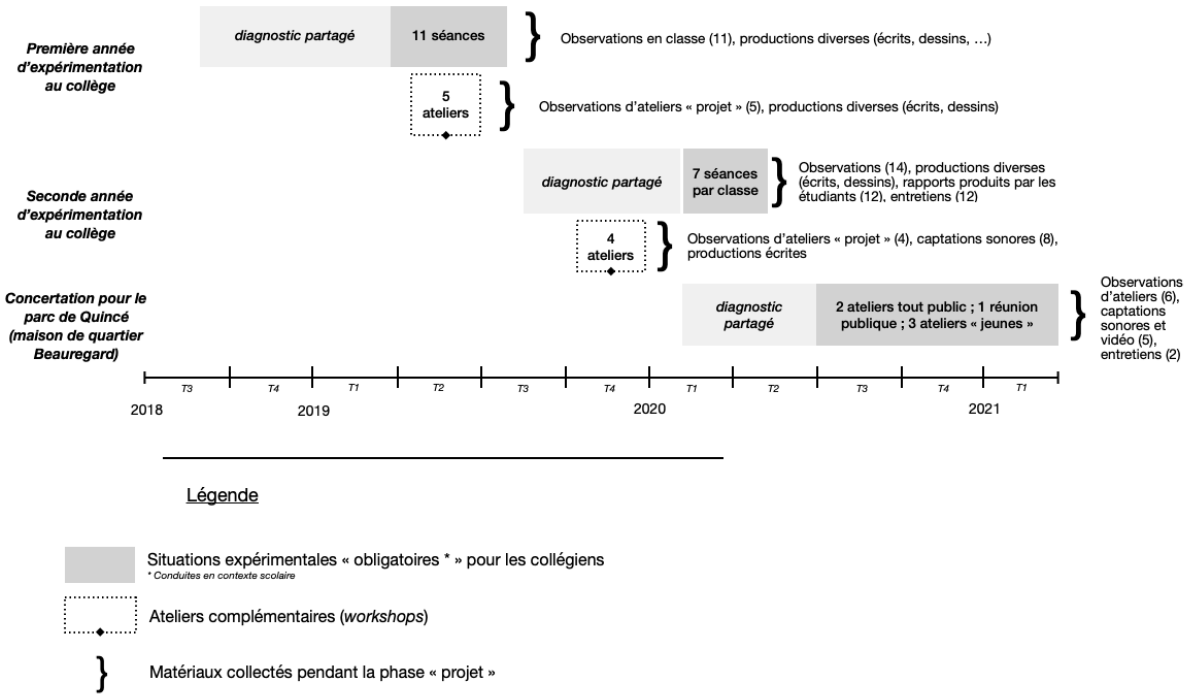


Figure 46 - Contexte d'obtention des matériaux analysés en section 11.1.

L'une des principales différences entre nos deux expérimentations (au collège et à la maison de quartier) était celle de la commande (cf. tab 34).

Tableau 34 – Rappel du contexte des deux expérimentations

	Expérimentation au collège (Rosa Parks, Villejean)	**Expérimentation à la maison de quartier (Le Cadran, Beauregard)**
Objet	Co-conception d'un projet pour le quartier	Concertation sur un projet d'aménagement
Participants	Collégiens (deux classes de cinquième et une classe de quatrième)	Ouvert à l'ensemble des (jeunes) habitants du quartier
Contexte	Scolaire	Périscolaire
Intervenants	Équipe de recherche Étudiants de l'Université Rennes 2 (la seconde année) Membres de l'établissement (professeur)	Équipe de recherche Membres de la structure (animateurs, direction)
Projet	Budget participatif municipal	Projet urbain local

Dans le premier cas, les collégiens ont été mis en situation de projet dans le but d'un dépôt au budget participatif de la ville. Dans le second, les publics jeunes ont été invités à proposer des

aménagements pour le futur parc de Quincé, un projet piloté par la SEM Territoires et pour lequel l'équipe d'animation du Cadran a été chargée de concevoir une démarche participative avec les habitants (cf. fig.47).

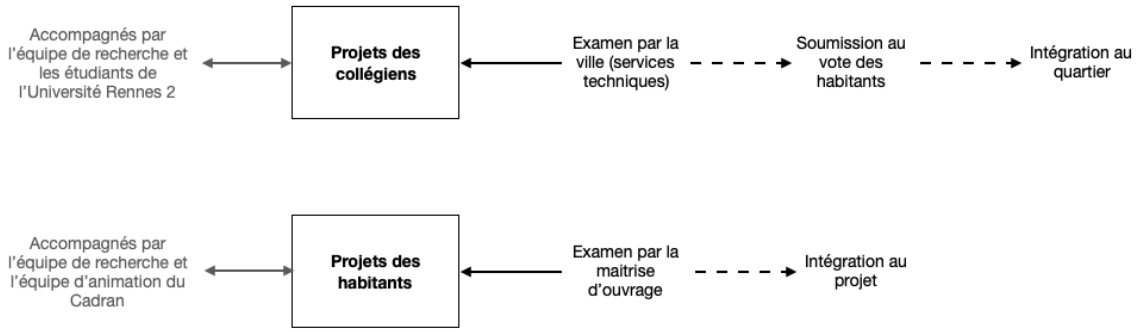


Figure 47 - Cycle des projets proposés par des publics jeunes pour chaque expérimentation

Nous avons ainsi pu observer la manière dont des publics jeunes s'impliquent dans deux processus de projet différents : un premier où ils sont acteurs, au sens où ils proposent une transformation pour leur quartier (en déterminant eux-mêmes l'objet et sa localisation) et en construisent l'argumentaire pour une soumission au vote des habitants ; un second où ils s'inscrivent dans une démarche participative souhaitée par un aménageur, auquel ils soumettent des propositions que ce dernier examinera et décidera, ou non, d'intégrer au projet. A la différence des collégiens, ils ne construisent et ne présentent pas d'argumentaire pour accompagner leur proposition. C'est l'équipe du Cadran qui, au cours des réunions de travail avec l'aménageur, fait remonter ces suggestions en s'appuyant sur le bilan des activités et des ateliers.

Cette section s'attache à mettre en récit ces situations de co-conception d'un projet *avec* et *par* un public jeune (enfants et adolescents). Nous proposons de discuter nos observations en contexte de production, afin d'éclairer la manière dont les jeunes s'engagent *dans* et *pour* un projet, en situation expérimentale. Nous analyserons d'abord les dynamiques interactionnelles et les propositions des jeunes pour leur quartier **[11.1.1.]**, puis discuterons de nos situations expérimentales au prisme de deux notions : celle de l'engagement **[11.1.2.]** et celle de l'empowerment **[11.1.3.]**.

11.1.1. Du rassemblement au collectif : *faire groupe* pour *faire sens* ?

L'analyse pragmatique de nos situations expérimentales vise ici à apporter un éclairage sur la façon dont se construit un collectif par la mise en projet. Nous proposons d'analyser les dynamiques interactionnelles en situation de co-conception et de co-production pour rendre compte des leviers et des freins au *faire ensemble*. Comment passe-t-on d'individus rassemblés à un groupe qui se projette collectivement dans l'espace et dans le temps ? Quelles sont les propositions de ces groupes de jeunes, et que nous enseignent-elles sur leurs visions du projet et du territoire ?

Être engagé dans une situation de co-construction de projet : faire ensemble…

Si la recherche de conformité est omniprésente dans la conduite des activités d'adolescents en milieu scolaire (Guérin et Méard, 2014) – du moins en France (Sensevy & Mercier, 2007) – la mise en projet sous forme d'expérimentation collective au sein d'une classe de collège a au contraire encouragé et vu l'émergence de la pluralité des points de vue et des vécus individuels.

Situation : séance en classe	Protocole : expérimentation #1 (collège), classes de cinquième et de quatrième
Contexte : mercredi 13 novembre 2019. Classe de cinquième, séance en présence de sept des huit étudiants « accompagnateurs » (répartition par binôme dans chacun des quatre groupes de collégiens). Acteurs : équipe de recherche (observation), étudiants (animation), professeur (supervision), collégiens (participants). Objet de la situation : séance hebdomadaire animée par les étudiants de l'Université Rennes 2.	

Tout au long de cette séance au collège, nous avons pu observer les attitudes des collégiens en situation de co-conception d'un projet, et en particulier la façon dont ont été mises en débat leurs représentations du territoire et les premières propositions formulées par certains d'entre eux. Nous avons pris le temps de qualifier, sur notre journal de terrain, la nature des interactions entre les participants (cf. fig. 48).

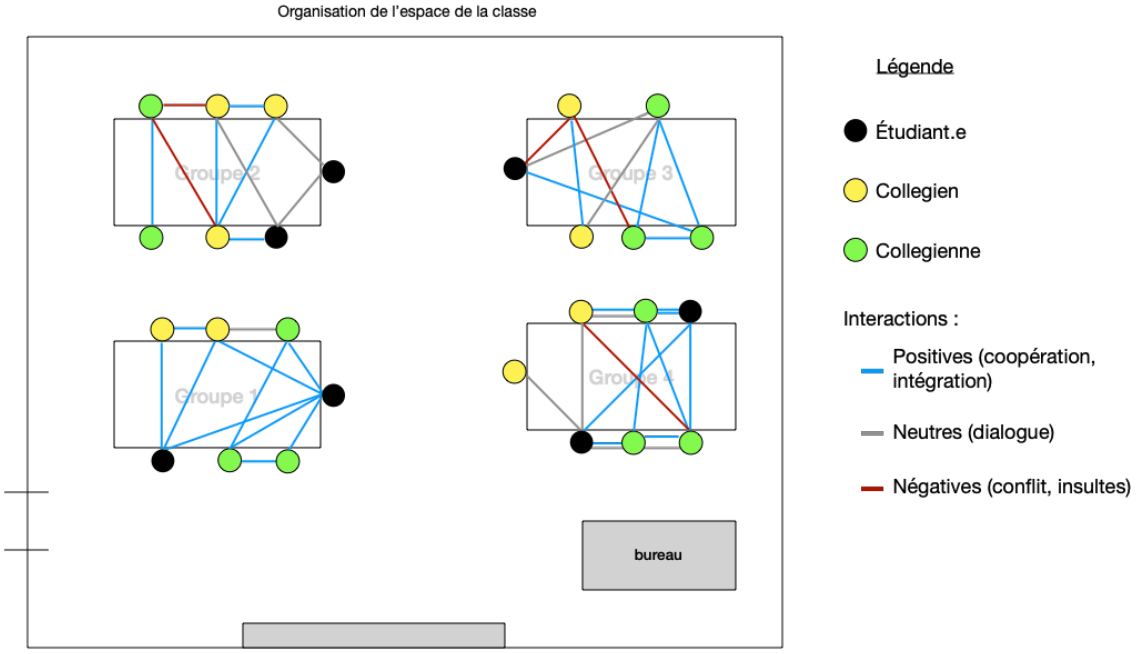


Figure 48 – Observation de la séance du mardi 13 novembre

Pendant cette séance, dans le premier groupe (n°1), les deux étudiants (issus de la même formation) ont tâché d'impliquer l'ensemble des collégiens dans une discussion sur le budget participatif. Pour ce faire, ils se sont adressés personnellement à chacun des adolescents par leur prénom, en leur demandant d'exprimer leurs opinions. Le débat a permis de faire émerger des points de vue différents, que chacun des participants a semblé respecter. Ils se sont ensuite rendus au centre de documentation du collège pour faire des recherches sur les derniers projets lauréats. Dans le second groupe (n°2), les étudiants ont semblé être moins à l'aise dans l'animation de la séance. Ils ne se connaissaient pas en dehors de l'expérimentation, et nous ont indiqué avoir eu des difficultés à impliquer l'ensemble des collégiens, notamment en raison des conflits entre certains d'entre eux. Ces conflits, dans le groupe 3, se sont aussi manifesté entre un étudiant et un collégien. Le refus de participer de ce dernier, ainsi que la manière dont il s'est comporté face à l'une de ses camarades, ont interrompu à de nombreuses reprises la conduite des échanges. Nous avons aussi observé une situation conflictuelle dans le groupe 4, mais qui a été interrompue par le professeur.

À plusieurs reprises, tout au long de l'expérimentation, les étudiants nous ont indiqué que les élèves les moins impliqués avaient tendance à perturber les activités des autres adolescents, et que leur participation active, en groupe, dépendait principalement de l'ambiance entre eux.

> *« L'entente dans le groupe n'est pas toujours très bonne, ça donne une impression de ne pas bien avancer lors de certaines séances » (étudiant.e 7, groupe 2, classe de cinquième)*

Il y aurait donc un lien de corrélation entre le sentiment de faire groupe entre les participants et l'avancement des projets. L'analyse de l'avancement des projets en fonction de l'ambiance générale au sein des groupes (cf. fig. 49) tend à confirmer cette hypothèse.

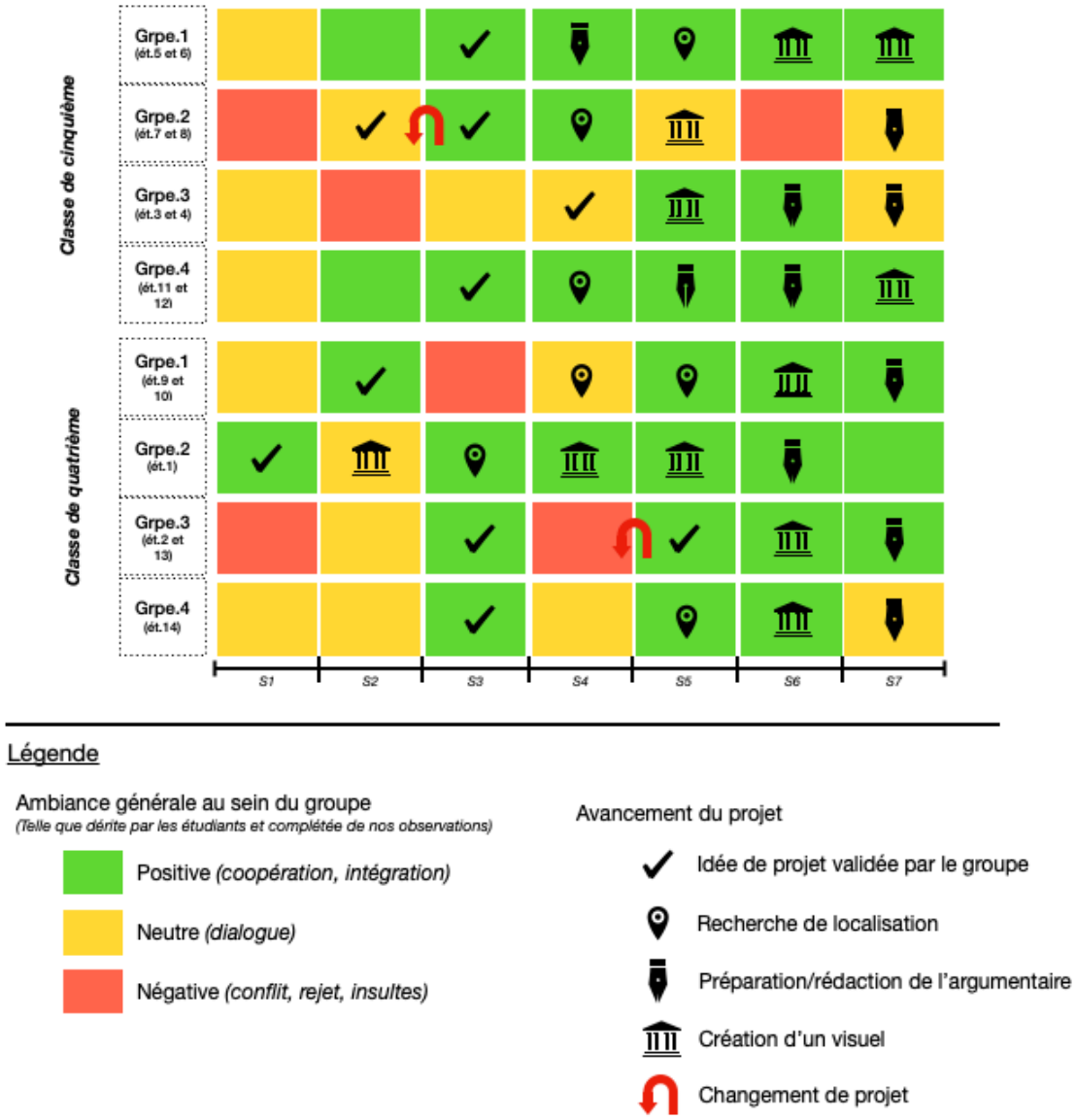


Figure 49 - Observation des séances de projet (classes de cinquième et quatrième, année scolaire 2019-2020)

Dans les groupes où les adolescents s'entendaient le moins (entre eux et/ou avec les étudiants), l'avancement du projet a été décrit comme « *plus laborieux* » (c'est le cas pour les groupes 2 et 3 de la classe de cinquième, et le groupe 3 de la classe de quatrième, par exemple). Ce ne sont donc pas seulement les activités de projet (comme la création d'un visuel, ou la recherche d'un projet) qui ont permis de faire avancer les projets, mais plutôt les interactions positives entre les participants. Ces derniers coopèrent plus facilement s'ils s'entendent bien entre eux.

Susciter l'engagement et l'implication des jeunes dans une démarche de projet coopératif nécessite donc, dans un premier temps, d'effectuer un travail de médiation et de (re)définition des communs (Guilloux-Lafont et al., 2019) impliquant l'ensemble des participants de l'expérimentation (cf. fig. 50).

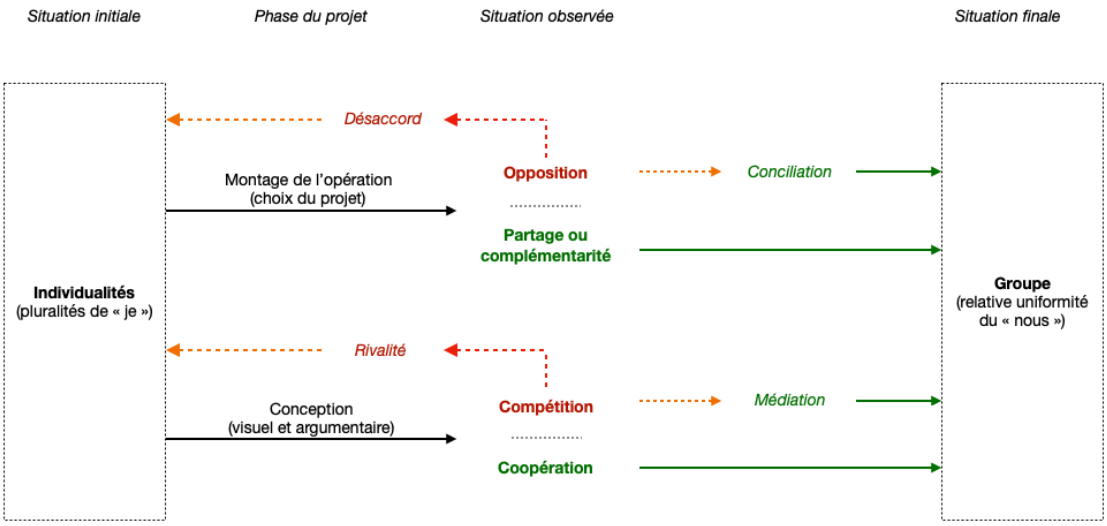


Figure 50 - Processus de constitution d'un groupe en situation de projet

Nous avons observé que ce travail de redéfinition des communs est facilité par une appréciation mutuelle, où la proximité en âge et le partage de références culturelles communes jouent un rôle important.

> *« On a parlé de rap, c'était bien globalement parce qu'on a essayé de casser un peu cette barrière pour leur dire « on est ensemble maintenant, on est en équipe » […] j'étais très content, très touché, parce qu'il y'avait beaucoup d'émotion » (étudiant.e 7, groupe 2, classe de cinquième).*

Le déroulement de l'expérimentation en contexte scolaire, au sein d'un établissement et pendant les heures de classe, a en fait pu constituer une barrière (comme indiqué sur l'extrait précédent) entre les étudiants et les collégiens. L'enjeu, pour *faire groupe*, du côté des étudiants, était de faire comprendre aux adolescents qu'ils n'étaient pas là pour les évaluer, ni pour les superviser dans leurs apprentissages, mais bien pour les accompagner dans la co-conception d'un projet. Ces temps d'échanges ont permis un partage réciproque, une mise en commun des vécus et ressentis de chacun sur leur espace de vie quotidien :

> *« Au fil du temps on parlait de plus en plus de nos vies perso […] C'était intéressant de découvrir leur appréhension du quartier, les endroits où ils vivent, de leurs yeux comment ils voient la ville » (étudiant.e 6, groupe 1, classe de cinquième).*

Le fait d'aborder des sujets qui ne portaient pas sur l'école mais plutôt sur les pratiques, passions et loisirs de l'ensemble des participants, a permis d'instaurer une familiarité entre ces derniers, et de créer une relation de confiance (Barcellini et al., 2013) nécessaire à la cohésion.

> *« On s'est aperçu que pour les mobiliser, on avait besoin de leur confiance, de mieux les connaitre, et inversement. Nos relations avec les élèves de notre groupe se sont améliorées de séance en séance. Nous avons réussi dans un premier temps à créer un lien, qui est essentiel pour pouvoir avoir leur attention. Le fait que nous étions des inconnus et qu'ils ne nous connaissaient pas était selon nous un frein à la continuité du projet. » (étudiant.e 5, groupe 1, classe de cinquième).*

La construction du rapport aux élèves n'a toutefois jamais été linéaire et homogène, mais plutôt entrecoupée d'évènements isolés (exclusions de cours, retards, dispute), et relative à chaque élève ou groupe d'élèves. La confiance réciproque, nécessaire au processus d'engagement et de participation des élèves, est restée au long de l'année un chantier en constante évolution. C'est en fait hors les murs de l'établissement que la démarche de médiation et d'interconnaissance a été facilitée.

« Workshop de la Toussaint 2019. Jour 4. Rendez-vous fixé à la station de métro Villejean-Université à 13h45. […] Je suis arrivée à 13h40, Aïko, Cali et Sarah étaient déjà là. Léïla et Candyce nous rejoignent quelques minutes après, séparément. C'est la première fois qu'elles viennent sur le campus, sauf pour Candyce, qui me dit que sa sœur étudie ici. Elle est très fière de m'en parler, me demande si je sais dans quelle classe elle est. On parle du fonctionnement de l'Université, et je leur montre les bâtiments. Je leur propose de visiter le bureau des doctorants après l'activité à l'Édulab, elles sont carrément partantes. […] Elles me parlent de leurs activités. Aïko fait de la danse depuis quatre ans. Cali fait du patinage artistique en compétition. Elle voudrait suivre un parcours sport études à Brest. Sarah, elle, veut faire médecine, quant à Aïko, elle hésite entre éduc spé et hôtesse de l'air. » (extrait de journal de terrain, mardi 22 octobre 2019)

Les workshops, organisés pendant les vacances, nous ont en effet permis de construire, progressivement, une certaine proximité avec les participants. Ils ont aussi été l'occasion de relever que de se rendre à l'Université pour les collégiens est un motif de fierté. Ainsi, s'engager dans une situation de projet pour les jeunes que nous avons accompagné ne repose pas uniquement sur des enjeux de légitimité et de confiance entre les participants, mais aussi sur un ensemble de motivations plurielles **[11.1.2.]**.

… et faire pour : propositions de jeunes pour leur quartier et ses habitants

La compréhension des pratiques d'engagement des jeunes en situation de projet suppose également d'analyser les propositions qu'ils ont formulé pour leur quartier (expérimentation au collège) et pour une opération en cours (expérimentation à la maison de quartier). Ces dernières nous renseignent en effet sur la façon dont ils imaginent transformer un espace pour l'adapter à leurs pratiques.

Nous avons regroupé les projets selon leur objet en cinq types différents : culturel, sportif, ludique, social ou environnemental (cf. tab.35).

Tableau 35 - Projets formulés par les publics jeunes au cours de nos deux expérimentations

Type de projet	Propositions formulées
Culturel	- Rénover le site Malifeu (ancienne antenne du collège Rosa Parks) en musée des religions - Construire un centre commercial dans le quartier Villejean - Décorer les façades des bus circulant dans la ville - Peindre les bancs de la dalle Kennedy aux couleurs de seize drapeaux différents
Sportif	- Aménager un nouveau city stade et une salle de musculation - Aménager des équipements sportifs dans le futur parc de Quincé - Rénover le site Malifeu (ancienne antenne du collège Rosa Parks) en « trampoline parc » - Rajouter des équipements sportifs (panier de basket, tennis de table, but de football) et de rassemblement (barbecues, tables) dans le parc de Villejean - Mettre à disposition des vélos dans le futur parc de Quincé
Ludique	- Installer des balançoires lumineuses dans le parc du Berry - Rajouter des équipements ludiques (baby-foot), sportifs (panier de basket, tennis de table, but de football) et de rassemblement (barbecues, tables) dans le parc de Villejean - Aménager une fontaine et des équipements ludiques (balançoires, tyrolienne, toboggans) dans le parc de Beauregard - Installer une aire de jeux pour enfants dans le futur parc de Quincé - Aménager un espace pour jouer aux jeux vidéo (mise à disposition de matériel numérique ludique, canapé, …) dans le futur parc de Quincé

Type de projet	Propositions formulées
Social	- Construire une épicerie solidaire pour les habitants du quartier Villejean - Construire des mobil-homes pour les personnes sans domicile fixe dans la ville - Construire des abris pour les personnes sans domicile fixe dans la ville - Rajouter des équipements de rassemblement (barbecues, tables) dans le parc de Villejean - Installer des bancs et des tables pour les adolescents dans le futur parc de Quincé
Environnemental	- Installer des ruches sur les toits d'équipements publics (maison de quartier, établissements scolaires) ou privés (immeubles) - Mettre en place une signalétique au sol pour inciter à ne pas jeter les déchets dans les espaces publics du quartier (en particulier les mégots) - Installer des poubelles « stylisées » dans le quartier Villejean - Construire des cabanes pour observer les oiseaux dans le futur parc de Quincé

Les propositions formulées par les enfants ayant participé aux ateliers organisés sur des temps périscolaires à la maison de quartier de Beauregard s'inscrivent toutes dans un registre ludique. Cela s'explique par le contexte de la commande : avant même la découverte de l'espace du futur parc de Quincé, il leur a été demandé par l'équipe d'animation d'imaginer « *à quoi ressemblerait l'aire de jeux qui leur plairait* ». Les adolescents du collège Rosa Parks ont eux eu pour consigne de proposer un projet « *pour leur quartier, qui sera déposé au budget participatif de la ville* ».

Dans les deux situations, nous avons observé que l'expérimentation a permis le passage, pour les participants, d'une représentation de la *ville comme objet* à la *ville comme projet*. Leurs propositions s'inscrivent dans le territoire soit de façon localisée (« *dans mon quartier* », « *le parc du Berry* », « *le parc de Quincé* », « *la dalle Kennedy »*), soit de façon générique (« *dans la ville* », « *sur les toits* », « *dans le quartier* »). Ils servent des fins individuelles (« *pour nous* », « *pour moi* […] *parce que j'en ai envie* ») ou collectives (« *pour les sans-abris* », « *pour les personnes en situation de précarité* », « *pour tout le monde* ») (cf. fig.51).

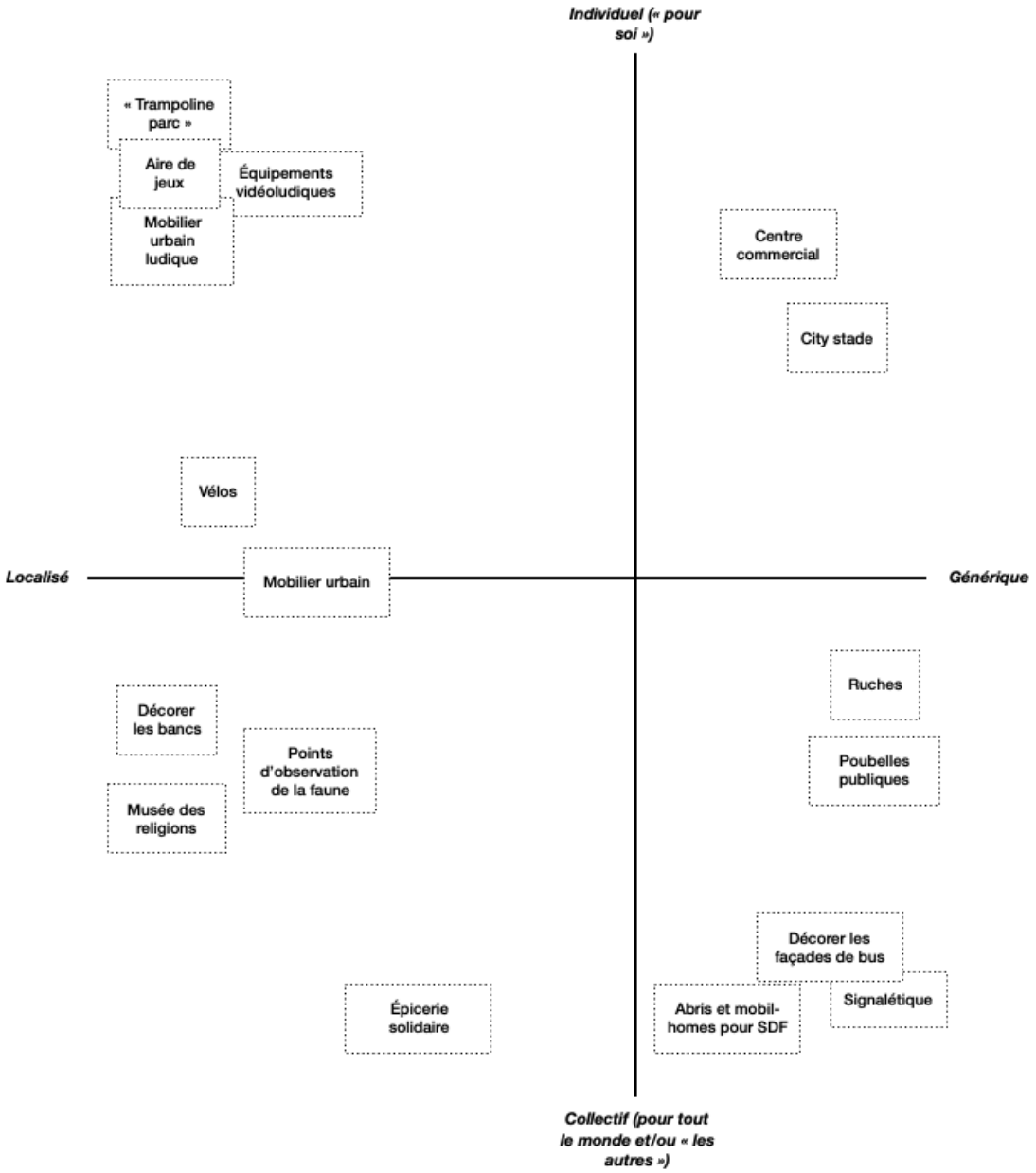


Figure 51 - Matrice des projets proposés par les publics jeunes en contexte expérimental

Leur volonté de concevoir un projet qualifié d'utile – pour eux et/ou pour les autres – est ce qui les a amenés à devenir acteurs de l'expérimentation. Nous avons été particulièrement marqués par la façon dont nombre d'entre eux ont utilisé le projet comme un moyen de s'engager pour une cause sociale, culturelle ou environnementale (cf. fig.52).

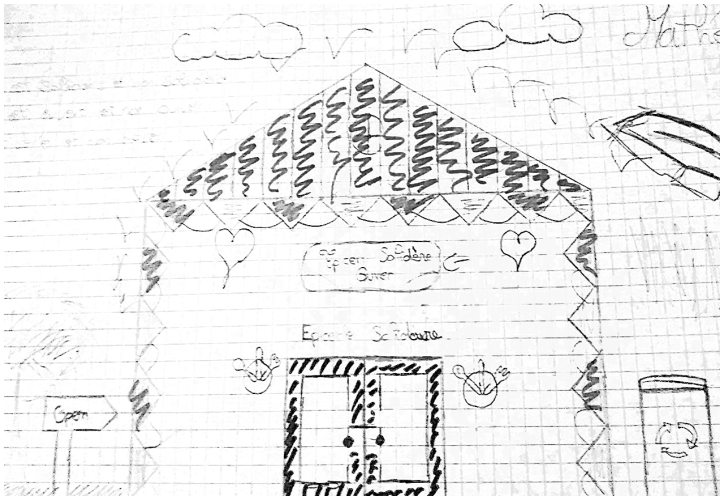


Figure 52 - Illustration du projet du groupe 3 de la classe de cinquième (encadré par les étudiant.e.s 3 et 4)

Cette illustration a été produite par les collégiens du groupe 3 de la classe de cinquième, qui a conçu un projet d'épicerie solidaire pour les habitants du quartier Villejean.

« Avec un travail de réflexion sur toute une séance, nous avons sorti des slogans comme « savoir donner c'est fondamental », « aider c'est donner », « manger n'est pas un privilège », et nous avons également créé une image symbole pour l'épicerie. » (étudiant.e 4, classe de cinquième, extrait du dossier de VEE).

Par ces projets, les adolescents formulent et défendent non seulement une vision de la ville, mais aussi des valeurs : le partage, l'inclusion, la protection environnementale. Leurs propositions ont été construites à partir de leurs expériences et pratiques de l'espace, et s'appuient généralement sur l'une des trois logiques suivantes :

1. Une première d'appropriation de l'espace

Certains des projets portent sur la requalification d'un espace (l'ancien site du collège, par exemple) ou la construction d'une nouvelle structure dans le quartier. C'est notamment le cas des propositions d'adolescents en faveur de l'installation de nouveaux équipements sportifs ou culturels à la place de leur collège, et, plus largement, des projets qui visent la création de nouveaux espaces réservés aux jeunes du quartier (par exemple un city stade, un « *trampoline parc* », ou une aire de jeux). L'exemple du projet proposé par un groupe de collégiens de classe de quatrième en est une illustration (cf. fig.53).

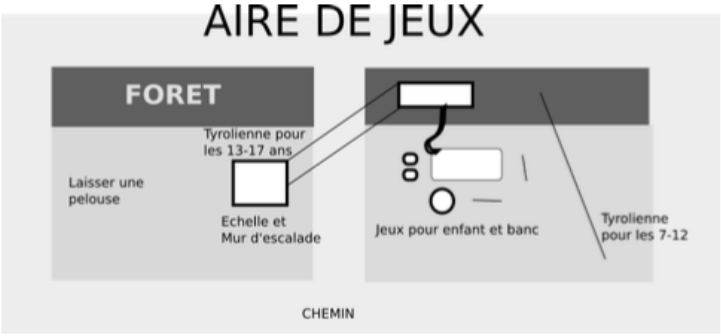


Figure 53 - Illustration du projet du groupe 1 de classe de quatrième (encadré par les étudiant.e.s 9 et 10)

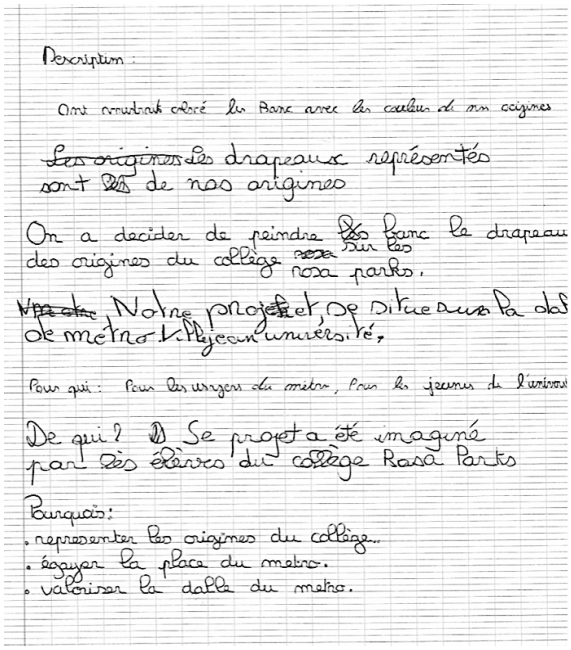
Cette illustration a été produite par les collégiens du groupe 1 de la classe de quatrième qui a conçu un projet d'aire de jeux pour les 7-13 ans.

« Ils fréquentent tous le parc de Beauregard, certes de différentes manières : simple balade, pratique sportive (foot), détente… Mais ils étaient tous d'accord quant à l'idée de développer/réaménager ce parc [puiqu'ils le] trouvaient "vide" et selon eux, il y a trop de pelouse ce qui accentue cet aspect "vide". » (étudiant.e 10, classe de quatrième, extrait du dossier de VEE).

Ces projets traduisent un besoin d'occuper un espace entre pairs. L'enjeu, plus largement, est de s'autonomiser et de s'affranchir des normes de conduite dans l'espace public en des lieux qui leurs seraient strictement réservés.

2. Une seconde de détournement

Dans certains cas, les participants se sont appuyés sur de l'existant pour concevoir leurs projets, en utilisant l'art dans trois situations (les façades des bus, les bancs de la dalle Kennedy, les poubelles) comme le vecteur de leur vision de la ville : un espace de convivialité et de vivre ensemble. L'un des groupes de la classe de quatrième a ainsi proposé de détourner du mobilier urbain en le décorant par des peintures symbolisant les drapeaux de pays de leur choix. Le détournement est ici artistique, et consiste à utiliser un objet existant – des bancs – au profit d'un nouveau dispositif sémiotique : celui de la valorisation des multiples origines des habitants du quartier (cf. fig. 54).



Description :

Ont voudrait colorer les Banc avec les couleurs de nos origines

~~Les origines~~ Les drapeaux représentés sont ~~les~~ de nos origines

On a decider de peindre ~~les~~ banc le drapeau des origines du collège ~~rosa~~ sur les rosa parks.

~~Notre~~ Notre projet, se situe sur la dal de métro Villejean université,

Pour qui : Pour les usagers du métro, Pour les jeunes de l'université

De qui ? Se projet a été imaginé par les élèves du collège Rosa Parks

Pourquoi :
- representer les origines du collège..
- égayer la place du metro.
- valoriser la dalle du metro.

Figure 54 – Illustration du projet du groupe 4 de classe de quatrième (encadré par l'étudiant.e 14)

Ces projets ne traduisent pas seulement une volonté d'embellissement, par le détournement, d'équipements et du mobilier de la ville, mais plus largement d'expression. L'enjeu, finalement, est celui de la prise en compte, par les institutions, des visions et des valeurs exprimées par les jeunes.

3. Une troisième de résistance dans l'espace

Certains participants ont fait le choix de proposer la multiplication d'aménagements et d'équipements déjà présents dans l'espace public. En souhaitant développer une offre existante, ils expriment qu'ils la jugent insuffisante et/ou insatisfaisante. C'est le cas des adolescents qui ont formulé le souhait d'aménager un nouveau city stade (bien qu'il en existe déjà dans le quartier), d'enrichir l'offre d'équipements ludiques (par l'installation de tyroliennes et de toboggans par exemple) ou de mobilier urbain pour se regrouper :

> *« Animateur : et pour les 16-20 ans, qu'est-ce que tu imagines dans ce futur parc ?*
>
> *R. : pour les 17 ans… personnellement je ne joue pas, donc je pense des bancs, en bois, en béton ou en plastique recyclé… ou des tables, des tables en bois comme ici [indique les alentours de la maison de quartier] » (extrait d'atelier, mardi 25 février 2020, retranscription d'une captation audio)*

Par ces projets, les adolescents expriment un besoin de reconnaissance dans l'espace public. Ils s'appuient sur des expériences de conflits d'usage avec les autres catégories de population (partage de l'espace public et des équipements) pour justifier la nécessité de multiplier l'offre existante. L'enjeu, finalement, est de renforcer et de légitimer leur place dans l'espace urbain.

Au-delà des besoins exprimés, ces propositions témoignent plus globalement de la manière dont les jeunes appréhendent et perçoivent l'espace urbain. Schématiquement, deux demandes s'opposent : d'un côté, celle d'un meilleur partage des lieux, et de l'autre, celle d'une appropriation exclusive, par un public, d'un espace et de ses équipements.

Ces projets ne nous renseignent donc pas uniquement sur la manière dont les jeunes conçoivent l'espace et les interactions individus-environnement, mais aussi leur capacité d'agir dans un espace et/ou un dispositif normé. Celui du budget participatif a été, à ce titre, questionné dans sa pertinence par les collégiens face à leurs volontés d'implication.

La perspective d'un dépôt du projet au budget participatif au bout de plusieurs mois semble en effet s'inscrire dans une temporalité trop longue pour les collégiens, dont tous n'ont d'ailleurs pas reconnu, même après plusieurs semaines, une utilité à cette démarche.

La question de la temporalité du projet n'est pas spécifique à notre expérimentation (Chiron, 2016), c'est un constat partagé sur d'autres territoires, et dans d'autres situations. Les retours d'expériences de professionnels impliqués dans une ou plusieurs actions d'un PIA Jeunesse vont aussi dans ce sens :

> *« C'est vraiment quand eux sont acteurs, mais sur quelque chose de très concret et sur des formats assez courts. […] Les projets sur 2 ans et demi c'est compliqué je pense que c'est pas dans la temporalité aussi de ce public-là. » (Enquêté.e 2, chargé.e de mission, PIA du Val de Garonne Agglomération)*

> *« Les questions d'engagement des jeunes et de participation c'est pas forcément dans des temps très longs, c'est lié aussi à leur propre temporalité […] c'est bête, un peu illusoire, ou un peu con de dire que les jeunes ne s'engagent plus parce qu'ils s'engagent plus dans le long terme. » (Enquêté.e 5, directeur.trice, PIA de Bretagne)*

En fait, les projets des collégiens s'inscrivent dans une logique du faire – « *il fallait que ça puisse se voir* » (étudiant.e 12), voire qu'ils soient eux-mêmes en charge des travaux de réalisation, dans l'espace public, de leur projet :

> *« Les collégiens, ils veulent laisser une trace. Ils connaissent bien certains lieux, et c'est quand on part de ça qu'on a plein d'idées qui émergent. » (étudiant.e 14, groupe 4, classe de quatrième)*

Ainsi, si leur motivation augmentait à mesure que le projet se concrétisait, elle a, pour certains, diminué lorsqu'ils ont pleinement assimilé le fonctionnement du budget participatif : un vote des habitants, pour une installation ultérieure par les services de la collectivité.

> *« Ça les décevait, que ce ne soit pas à eux de construire le projet, ça rendait les choses moins concrètes. » (étudiant.e 3, groupe 3, classe de cinquième)*

La conception d'un projet ne repose donc pas uniquement sur des compétences techniques.

Les collégiens ont par ailleurs exprimé un sentiment d'inutilité, d'incompétence et d'invisibilisation des jeunes et de leurs actions – « *c'est un truc d'adulte* », « *de toute façon ce qu'on fait ne servira à rien* », « *personne ne votera pour notre projet* »[161].

> *« La première séance, ils partaient hyper défaitistes, ils disaient « ouais mais nous, on va pas nous écouter, nos projets comme on est jeunes les gens ils vont s'en foutre, […] du coup j'essaye vraiment […] de leur faire comprendre que s'ils arrivent à se mettre d'accord à six, alors que de base ils se parlent pas, si eux ils arrivent à se mettre d'accord entre eux, pourquoi d'autres gens ne seraient pas aussi d'accord avec eux et pourraient voter pour eux ? » (étudiant.e 9, groupe 1, classe de quatrième)*

[161] Propos de collégiens anonymisés – extraits de journal de terrain (prise de note in-situ).

Le refus de s'investir, les abandons répétés et le rejet, parfois, de l'expérimentation en soi, ont été l'objet de nombreuses discussions avec les élèves, individuellement et collectivement. Certains des adolescents que nous avons accompagnés ne se reconnaissent pas comme citoyens, et n'estiment pas disposer des compétences ni du vécu légitime pour s'engager dans un dispositif tel que celui du budget participatif.

> *« Ils ont plein d'idées mais l'impression de pas être écoutés du tout. » (étudiant.e 9, groupe 1, classe de quatrième)*

Ces adolescents déplorent une stigmatisation et une image très négative de leur quartier **[10.1.2.]**, mais aussi d'eux-mêmes : par leur statut de jeune et leur ancrage dans un quartier prioritaire de la ville, occasionnant autocensure et auto-exclusion de leur part.

> *« Chercheur : Et qu'est-ce qu'on pourrait faire, face au harcèlement ? pour en parler ? faire des affiches ?*
>
> *K. : au collège ?*
>
> *M. : nan mais en fait les gens… vas-y ça sert à rien…*
>
> *K. : les gens ils vont s'en foutre si c'est des jeunes comme nous.*
>
> *M. : ils vont tellement s'en foutre […]*
>
> *K. : moi pour de vrai je sais que les gens de ma classe ils vont s'en foutre.*
>
> *M. : ils vont trouver ça nul en fait. C'est la honte. A part dans les collèges privés où y'a que des… y'a que des Jean-Paul t'as vu… […] En dehors des collèges on peut faire quelque chose. Par exemple contacter des stars. Non je sais ! Toutes les personnes harcelées qui sont devenues connues. » (extrait d'atelier, workshop, jeudi 11 avril 2019, retranscription d'une captation audio)*

Ce que met aussi en évidence cet extrait, c'est la perception des institutions par les adolescentes qui se sont exprimées. Dans ce cas précis, elles estiment qu'une personnalité publique peut mieux les aider à mettre en visibilité et à défendre une cause auprès de leurs pairs qu'une institution.

Porter un projet, c'est donc s'engager *pour soi* et *pour les autres*. L'analyse des projets formulés par des jeunes en situation expérimentale ne nous renseigne pas uniquement sur la façon dont ils imaginent transformer un espace pour l'adapter à leurs pratiques, mais aussi sur les leviers qu'ils jugent pertinents pour s'approprier, détourner, et résister dans l'espace public.

11.1.2. Le projet, un espace d'engagement de soi

L'analyse pragmatique de nos expérimentations vise ici à apporter un éclairage sur l'engagement de jeunes en situation de projet. Nous proposons de revenir sur une situation particulièrement éclairante et riche – le workshop d'avril 2019 – dont l'analyse (ainsi que celle des autres situations expérimentales) nous ont par la suite conduit à formaliser une typologie des principales sources de motivations à s'engager.

Le cas du workshop d'avril 2019

La première année d'expérimentation au collège (2018-2019), nous avons organisé deux workshops pendant les vacances scolaires. Le premier proposait des temps de découverte de la ville, et nous y avons eu recours à d'autres dispositifs que ceux utilisés en classe (par exemple un jeu de reconstruction spatiale, un atelier de dessin in-situ, ou encore la visite de l'Édulab de l'Université Rennes 2). Nous avions imaginé que ces ateliers permettraient aux élèves de se lancer avec plus de connaissances et d'aisance par la suite dans la formulation d'un projet d'aménagement pour leur quartier (phase diagnostic partagé). Le second workshop, qui s'est tenu

pendant les vacances de printemps, a eu pour objet de mettre les participants en situation de co-production. Nous avions conçu cette semaine d'ateliers en articulant les objectifs de l'expérimentation (analyser la mise en projet de publics jeunes) avec ceux de la revue du collège, en particulier l'éducation à la citoyenneté par l'écriture journalistique. Contrairement à la première semaine d'ateliers proposée pour le mois de février 2019, nous avions cette fois élargi notre communication : en informant les collégiens que nous suivions en classe et en les incitant à venir avec des amis (cooptation), et en utilisant les réseaux sociaux de la revue du collège (comptes *Instagram* et *Facebook*). Cela nous a permis de diffuser le programme du workshop à d'autres établissements, et nous avons ainsi accueilli un adolescent du collège Les Chalais (quartier Bréquigny, Rennes).

Pendant une courte semaine, les cinq adolescents volontaires ont été acteurs d'un projet journalistique : du choix du sujet à l'enquête, jusqu'à la valorisation de leurs productions, sous forme d'un article de presse et d'un podcast (cf. fig. 55).

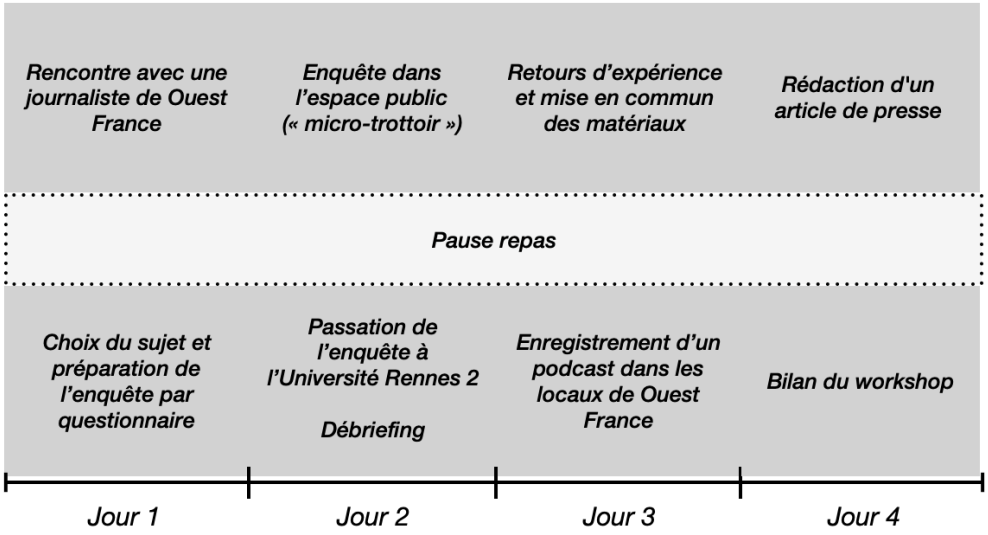


Figure 55 - Programmation du workshop d'avril 2019

Nous avions fait appel aux réseaux développés par le partenariat entre la revue du collège et le journal Ouest France pour proposer, le premier jour, une intervention d'une journaliste, sous la forme d'un témoignage. A l'issue de cette rencontre, les adolescents ont débattu du sujet qu'ils souhaitaient traiter. Nous avions imaginé les faire travailler sur le territoire et l'urbanisme (en lien avec le sujet de notre expérimentation), *via* les projets du budget participatif par exemple. Mais, rapidement, cette ambition s'est vue modifiée par les premiers échanges avec les participants. En leur demandant « *ce sur quoi ils voulaient travailler* », autrement dit « *quels sujets auraient-ils voulu aborder pour la semaine* », c'est le thème des violences intrafamiliales et conjugales qui a été retenu suite à la proposition spontanée de l'une des participantes. Au fil des échanges, c'est sous l'angle du harcèlement qu'ils ont choisi de l'aborder, comme étant l'une des manifestations des violences qu'ils subissent et/ou dont ils sont témoins, dans leur établissement comme dans leur quartier.

> *« Chercheur : Qu'est-ce que vous voulez dire dans votre article ?*
>
> *K. : des témoignages de gens, même de nous mais ça serait incognito donc personne saura que c'est nous. Et qu'il faut pas avoir peur de dire…*
>
> *M. : faut parler.*
>
> *K. : faut parler, faut pas se renfermer sur soi-même et tout.*

M. : je pense que le harcèlement est une chose qui ramène les gens à se renfermer et ça serait bien que les gens en parlent un peu plus. » (extrait d'atelier, mardi 9 avril 2019, retranscription d'une captation audio)

L'après-midi, nous les avons accompagnés dans la rédaction d'un court questionnaire qui leur a servi de support pour interroger, sous la forme d'un micro-trottoir, des passants dans l'espace public (celui d'un centre commercial du centre de Rennes et de son esplanade) et des étudiants de l'Université Rennes 2.

Encadré – Grille d'entretien directif conçue par les adolescents

Au total, une vingtaine de questions ont été formulées et retenues par les adolescents : « *Que pensez-vous du harcèlement ? Est-ce que le harcèlement est une forme de discrimination ? Avez-vous déjà été victime de harcèlement ? Qu'est-ce que ça fait d'être harcelé selon vous ? Connaissez-vous des personnes qui harcèlent / ont harcelé ? Pensez-vous qu'une femme peut harceler un homme ? Avez-vous déjà commis une agression ? Avez-vous déjà été témoin de harcèlement ? Quelle serait votre première réaction si vous voyiez une personne en harceler une autre ? Avez-vous déjà renoncé à dénoncer le harcèlement par peur d'être vu « comme une balance » ? Pourquoi les personnes harcèlent selon vous ? Est-ce que vous pensez que l'effet de groupe a un rapport avec le harcèlement ? Que pensez-vous de la violence faite aux femmes ? Pensez-vous qu'on peut diminuer la violence faite aux femmes ? A quoi peut mener le harcèlement ? Connaissez-vous des histoires sur des personnes qui ont été harcelées dans leur jeunesse et qui ont « pris leur revanche » ? Comment sortir de l'impasse du harcèlement ? Pensez-vous que le harcèlement est puni par loi ? Est-ce que vous connaissez un site internet, structure ou une association qui aide les personnes en situation de harcèlement ? Est-ce qu'il y en a assez d'après vous ? »*

Nous posons que ces questions ne sont pas neutres, mais qu'elles renvoient en fait à des situations complexes auxquelles les adolescents qui les ont formulées sont confrontés au quotidien. Passer cette enquête auprès d'inconnus, c'était aussi un moyen, pour eux, d'obtenir des réponses à leurs questions et préoccupations sans passer par une équipe éducative ou par leur famille. Cela nous renseigne en partie sur les motivations d'un public jeune à s'engager en situation de projet, et plus encore sur leurs représentations des adultes, des figures d'autorité dans leur quotidien, et la façon dont ils perçoivent leurs capacités à les accompagner dans des situations complexes. Ce workshop était finalement une opportunité, pour les jeunes participants, de verbaliser et de mettre en visibilité, auprès d'une audience publique (par la valorisation de leur enquête), des violences qui traversent leur quotidien et/ou celui de leurs proches.

Les retours d'expérience de cette passation d'enquête, formulés à l'occasion d'un débriefing par les adolescents, ne mettent pas seulement en évidence la façon dont ils se sont impliqués, mais aussi la manière avec laquelle ils ont adopté une posture d'enquêteur face à des inconnus.

« K. : Certaines personnes ils ont un vocabulaire riche, des choses qu'on comprend pas, et certains c'est vraiment « oui/non » ou des choses qu'on comprend » (extrait d'atelier, mercredi 10 avril 2019, retranscription d'une captation audio)

Dans cet extrait, K. établit une typologie des répondants qu'elle a rencontré au cours de l'enquête à partir de la manière dont ils ont répondu. Les adolescents ont également analysé les situations d'entretien en prenant en compte la sensibilité du sujet, ainsi que l'influence du contexte dans lequel l'enquête s'est déroulée.

« K. : des fois y'en a ont avait l'impression qu'ils mentaient, fin pas ils mentaient mais ils voulaient pas dire leur passé donc ils disaient « nan j'ai jamais connu ça » et tout mais en fait si peut-être…

M. : en vrai ouais j'pense qu'il y en a qui ont connu ça aussi.

Chercheur : et pourquoi ils ne l'ont pas dit selon vous ?

K. : parce que ça fait penser à des mauvais souvenirs.

Chercheur : vous pensez qu'ils auraient pu accepter d'en parler dans un autre contexte ?

M. : ça dépend des personnes.

K. : ouais, un endroit plus tranquille.

M. : et s'ils étaient pas enregistrés. En tout cas ça se voit que y'a beaucoup de gens qui ont été harcelés mais qu'ils le disent pas forcément. » (extrait d'atelier, mercredi 10 avril 2019, retranscription d'une captation audio)

L'analyse comparative des retours d'expérience de ces deux adolescentes sur la passation d'une enquête pendant le workshop et celle produite à l'occasion la sortie terrain du mardi 15 janvier en contexte scolaire **[10.1.]** met d'abord en évidence l'importance de la répétition dans un processus d'apprentissage. A l'issue de la première sortie, elles avaient regretté les refus et courtes réponses des enquêtés en les lisant comme un manque d'intérêt pour leur démarche. Renouvelant l'expérience pour cette deuxième enquête, elles ont cette fois établi un lien entre le contexte de passation des entretiens (centre commercial, espace public, Université), le sujet abordé, et les réponses des enquêtés. Nous posons que pour ces deux situations, ce n'est pas la familiarité avec le sujet (dans le premier cas, leur quartier de résidence, et dans le second, le harcèlement) mais le contexte de commande (consignes, équipe d'animation) qui a une influence sur la posture des adolescents et leur capacité à poser, ensuite, un regard réflexif sur leurs activités. Nous avons en effet observé que leur façon de se présenter à des inconnus, ainsi que de passer le questionnaire, était relativement similaire dans les deux situations. En revanche, l'absence de pairs leur a permis de s'exprimer plus librement, tant avec les personnes rencontrées que dans l'espace, en investissant les lieux de leur choix sans s'inquiéter du regard de leurs camarades. L'analyse comparative de ces deux situations met finalement en évidence la différence entre un engagement volontaire d'une part, et la réalisation d'une enquête perçue comme étant un exercice scolaire d'autre part.

Au troisième jour du workshop, nous nous sommes rendus dans les locaux du quotidien breton Ouest France pour enregistrer un podcast à partir de l'enquête de terrain réalisée la veille. Après une rapide visite des lieux, nous avons été invités à prendre place dans la salle d'enregistrement (cf. fig. 56 et ill. 8).

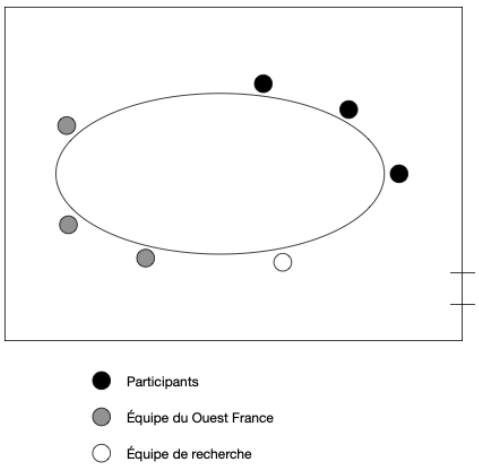


Figure 56 - Organisation de la salle d'enregistrement

8 - Photographie de la séance d'enregistrement du podcast à Ouest France, le jeudi 11 avril 2019

Nous avons pu observer que l'intimidation des participants s'est rapidement dissipée lorsque l'équipe de journalistes les a félicités pour leur démarche. Toutefois, parler de soi face à des adultes, en étant consciemment enregistrés, a pu les mettre en situation de difficulté. Nous avons en ce sens observé que les deux adolescentes s'appuyaient davantage sur les propos des personnes enquêtées que sur leurs propres expériences du harcèlement (dont elles nous avaient fait part à différentes occasions, lors d'ateliers en comité restreint). Le sentiment de fierté qu'elles ont indiqué avoir ressenti au moment de l'enregistrement du podcast était en fait, aussi, soumis

au regard des autres, et plus particulièrement de leurs pairs : elles ne souhaitaient pas que leur travail soit valorisé et publicisé au sein de leur établissement scolaire. C'est par crainte d'être reconnues par leurs camarades, dans le cas où ils découvriraient ce podcast, qu'elles ont refusé de témoigner à titre personnel.

Des motivations plurielles à s'engager

L'observation et l'analyse de la conduite des jeunes en situation de projet indique que les rapports à soi, aux autres et à l'environnement ne sont pas uniquement propres à un type de projet [11.1.1.], mais pourraient aussi être trois sources de motivations à s'engager que l'on peut lire au travers des registres suivants[162] :

A. Un registre personnel (rapport à soi),
B. Un registre collectif (rapport aux autres),
C. Un registre communautaire (rapport au monde).

Ces trois registres, envisagés comme trois sources de motivations à s'engager, ne s'opposent pas nécessairement les unes aux autres. Ils se manifestent et s'expriment parfois de façon complémentaire ou croisée, à travers l'usage de trois sujets : « *je* », « *nous* », « *moi et les autres* » (cf. fig. 57).

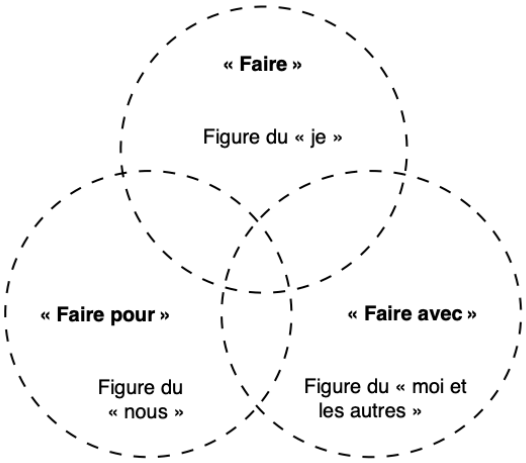


Figure 57 - Trois sources de motivations à s'engager

L'une des sources de motivation à s'engager dans un dispositif participatif (qu'il soit expérimental ou instrumental) peut être personnelle. L'engagement se vit alors comme une expérience de construction de soi (Ion et Peroni, 1997 ; Pleyers, 2004). Le projet est une opportunité de développer ses compétences et ses connaissances, et/ou comme activité à valoriser dans un cadre professionnel ou éducatif (obtention d'un stage, découverte professionnelle). Ce registre est particulièrement encouragé et valorisé par les politiques d'insertion (Lefresne, 2012 ; Parisse, 2019), dont les interventions visent le développement d'un accompagnement individualisé. L'analyse des profils des étudiants impliqués dans la seconde année d'expérimentation (2019-2020) au collège Rosa Parks en propose une illustration[163]. La

[162] Nous portons à l'attention du lecteur que la présentation de ces registres sous forme d'une liste numérotée ne vise pas à traduire un ordre de grandeur entre ceux-ci (registre le plus répandu ou le premier à être manifesté), mais suit au contraire un objectif de clarté et de lisibilité du texte.
[163] Notre objectif n'est ni d'évaluer ni de juger les motivations des étudiants à s'engager dans notre expérimentation, mais bien de proposer au lecteur une illustration de ce premier registre que nous identifions dans le processus d'implication individuel au sein d'un projet, dans une démarche qui se veut compréhensive.

majorité d'entre eux possédait déjà une expérience auprès de jeunes (cours de soutien, babysitting, engagement bénévole). Certains envisageaient aussi l'enseignement comme avenir professionnel au moment de l'expérimentation, et voyaient par-là une occasion d'éprouver cette ambition. Seulement deux étudiants se sont impliqués de façon bénévole dans l'expérimentation, sans Valorisation d'Engagement Etudiant (VEE) auprès de l'Université. Nous avons aussi identifié cette source de motivation chez certains collégiens, en particulier lorsqu'ils nous ont justifié et présenté les raisons de leur participation aux ateliers organisés pendant les vacances (les workshops) sur base de volontariat.

Situation : workshop	Protocole : expérimentation #1 (collège), classes de cinquième et de quatrième
Contexte : jeudi 14 février 2019. Troisième jour d'atelier (ouvert à tous les adolescents volontaires). Acteurs : équipe de recherche (observation et animations), adolescents (participants). Objet de la situation : repas entre deux ateliers avec les participantes du workshop.	

> *« Ce midi, repas avec M., K. et O. au Mcdo. L'occasion d'échanger de façon beaucoup plus informelle, partager un moment un peu plus convivial que pendant les ateliers, où les « attributions » de rôle structurent énormément les échanges (je me retrouve « encadrante » et elles reprennent les codes scolaires, lèvent la main – parfois – avant de parler, se placent à distance dans la salle). […] J'apprends que si elles participent au workshop, c'est parce que leur professeur les a très fortement incitées. Que si elles ne venaient pas, elles n'auraient pas leur place dans le parcours journalisme en quatrième. » (extrait de journal de terrain, jeudi 14 février 2019)*

Lorsque nous avions commencé à faire la promotion de ce premier workshop (vacances d'hiver 2019) au sein de la classe de cinquième, c'était plusieurs semaines avant son démarrage. Nous espérions réussir à capter et motiver un maximum d'élèves, en leur proposant de s'inscrire aux modules qui les intéressaient le plus. Nous avions fait le choix de leur proposer cette liberté d'engagement en des temps ponctuels. Notre stratégie d'information et de communication s'est limitée au public de la classe dans laquelle nous intervenions. Nous avons procédé par une annonce générale lors d'une séance, puis sommes passés dans les groupes pour échanger avec les adolescents, si possible individuellement, sur leurs disponibilités pendant les vacances, les modalités d'inscription aux ateliers, et l'intérêt qu'ils pouvaient y porter. La plupart d'entre eux ne semblaient pas se sentir concernés par la démarche, ou bien nous ont interrogé sur une possible valorisation de leur participation par une note bonus en Histoire-Géographie. Notre réponse négative à cette question s'est bien souvent soldée d'une moue dubitative des collégiens, et d'un refus – verbalisé – de participer. Ce sont principalement les adolescents intéressés par le fait de faire du terrain, mais surtout envisageant de faire partie de l'équipe de la revue Mediaparks l'année suivante, qui ont été réceptifs à notre proposition.

Une deuxième source de motivation à s'engager dans un dispositif participatif peut être d'ordre collectif. Le projet peut être perçu comme une opportunité de confronter des points de vue, de faire des rencontres, ou bien de suivre ses pairs. A. Queniart et J. Jacques (2008) ont à ce titre confirmé l'hypothèse selon laquelle c'est par le cercle d'amis, par influence réciproque (Muxel, 2001) qu'un premier contact s'établit avec des partis politiques ou des associations. Les pairs sont une source d'influence et d'information, qui agissent « *non seulement comme informateurs, mais aussi comme agents de renforcement de nouvelles pratiques* » (Queniart et Jacques, 2008, :225). Le projet est aussi un moyen de s'insérer dans un réseau d'acteurs. Les adolescents qui étaient particulièrement intéressés par la revue du collège, et souhaitaient faire partie de ses rédacteurs, ont ainsi vu dans l'expérimentation une opportunité de développer leurs compétences **[11.1.3]**, et de se structurer en groupe.

Une troisième source de motivation à s'engager dans un dispositif participatif peut être d'ordre communautaire[164]. Le projet représente une opportunité de transformer son environnement, le monde, les conditions de vie de son entourage, de valoriser des actions, ou d'être utile aux autres. Au cours de l'expérimentation au collège, lorsque le projet avançait bien, les étudiants trouvaient cela « *encourageant* » (étudiant.e 3) et « *gratifiant* » (étudiant.e 4). L'une des étudiantes déclare avoir « *eu l'impression de servir à quelque chose* » (étudiant.e 4). A contrario, l'un d'entre eux déclare que « *[si les collégiens] n'ont pas envie et qu'ils ne sont pas motivés, on ne peut rien faire* » (étudiant.e 13). La motivation des collégiens est étroitement liée à celle des étudiants, et réciproquement. La mise en projet collective implique donc l'ensemble des participants, tant sur le plan moral qu'affectif.

> *« Tous, dans mon groupe, au début, disaient que c'était idiot, mais à la fin beaucoup moins. Ils ont fini par être très intéressés, même s'il peut y avoir des différences de motivation et d'implication, ils ont appris à s'impliquer pour faire quelque chose de bien » (étudiant.e 14).*

De la même manière, nous avons relevé l'importance, pour les adolescents, de proposer des projets ayant un impact positif réel sur le quotidien des habitants de leur quartier : soit en modifiant leur environnement (par du mobilier ou des installations artistiques, parfois éphémères), soit en proposant des solutions d'accompagnement et de mieux vivre pour les personnes en situation de précarité (des mobil-homes pour les personnes sans domicile fixe, une épicerie solidaire, ou encore des systèmes de don pour les mères isolées) :

> *« C'est dès qu'on parlait de changer le quartier qu'ils s'intéressaient. » (étudiant.e 2).*

L'idée de « faire société » (Bellaoui, 2010) en (re)définissant un espace commun (Milliot, 2000) peut aussi s'exprimer de façon militante. C'est par exemple le cas de certains étudiants impliqués dans l'expérimentation au collège Rosa Parks la seconde année (2019-2020), pour qui il s'agissait de « *permettre aux jeunes qu'ils sachent que leur voix peut compter, que les évènements de la ville se font par eux aussi et pas que par les politiques* » (étudiant.e 1), de « *leur prouver qu'ils ont un rôle dans le développement de leur ville* » (*ibid.*). Participer à cette recherche-action représentait pour eux « *une façon de s'engager* » (étudiant.e 10), « *de s'investir* » (étudiant.e 6), voire une occasion de « *participer à un projet de citoyenneté* » (étudiant.e 11).

L'engagement des participants en situation de co-conception de projet s'entretient en fait par des rétributions symboliques (Roucou, 2018) : se sentir utile, développer des relations sociales, et/ou développer des savoirs et compétences.

11.1.3. Le projet, un espace d'apprentissage collectif ?

Les établissements scolaires sont souvent présentés comme des espaces favorables à la construction de parcours citoyens et la formation politique des jeunes (Gavray, 2015). L'école est en effet un espace au sein duquel ils sont encouragés à développer savoir-faire et savoir-être. Nous proposons donc d'interroger la mise en projet collective, sous la forme d'une expérimentation au sein d'un établissement scolaire, au prisme de la notion d'empowerment (Bacqué et Biewener, 2013 ; Carrel, 2017). Le risque de cette démarche serait d'adopter, sans le vouloir, une posture évaluative qui consisterait à décrire l'utilité de l'expérimentation d'un point de vue pédagogique. Aussi tâcherons-nous de privilégier une discussion autour des compétences mobilisées par les jeunes (collégiens et étudiants), en analysant les activités que nous avons pu observer et/ou animer au cours des deux années d'expérimentation.

[164] Ce terme est ici à considérer au sens des liens qui peuvent unir un même groupe de jeunes (cela peut-être une vision, une valeur, un vécu, un même lieu de résidence, ou encore un centre d'intérêt commun).

Développer des compétences de projet

Lors de notre deuxième année d'expérimentation au collège, nous avons observé qu'au début de chaque séance, les étudiants rappelaient et/ou (ré-)adressaient des rôles et missions à chacun des élèves du groupe dont ils avaient en charge l'accompagnement. Ce faisant, nous avons pu clarifier le lien entre les outils utilisés pour la conception des projets, leur fréquence d'usage, et les raisons pour lesquelles ils étaient employés (cf. tab.36).

Tableau 36 - Compétences développées par les collégiens en situation de projet

Outils utilisés pour le projet	Usage	Activité	Objectif pour le projet
Numérique (ordinateur et/ou smartphone)	Exceptionnel	Rédiger un mail	Communication
	Exceptionnel	Utiliser un logiciel de dessin assisté par ordinateur (DAO)	Conception
	Occasionnel	Utiliser un logiciel de cartographie en ligne	Planification
	Occasionnel	Effectuer des recherches en ligne	Conception
	Exceptionnel	Réaliser une vidéo de présentation	Communication
Carte	Exceptionnel	Rechercher la localisation du projet	Planification
Papier et crayons	Systématique	Dessiner, écrire	Conception
Calendrier partagé	Occasionnel	Planifier le contenu des séances	Programmation

Contrairement à ce que nous imaginions, les outils les plus fréquemment utilisés par les participants à l'expérimentation pour la conception de leurs projets ne sont pas numériques mais plutôt classiques (papier, crayons) : ce sont ceux qu'ils utilisent habituellement en classe pour travailler. De façon exceptionnelle, à l'initiative des étudiants, les collégiens ont aussi pu travailler sur des plans et cartes de la ville (cf. ill.9).

9 - Séance en classe du mercredi 5 février 2020, élèves du groupe 1 de classe de cinquième (encadrés par les étudiant.e.s 5 et 6)

Cette photographie, prise au cours d'une séance en classe, illustre l'usage de la cartographie pour la planification du projet par les collégiens.

On y voit une étudiante enseigner à un collégien comment se repérer sur une carte IGN. Les autres adolescents du groupe sont quant à eux en train de visionner une vidéo sur un ordinateur portable du collège (cf. ill. 10)

10 - Séance en classe du mercredi 5 février 2020, élèves du groupe 1 de classe de cinquième (encadrés par les étudiant.e.s 5 et 6)

Les élèves, ainsi que l'étudiant, tournent le dos au reste du groupe qui travaille sur un support cartographique.

Ils décryptent et analysent une vidéo que l'étudiant a choisi de leur montrer comme modèle pour celle qu'ils souhaitent réaliser afin de présenter leur projet.

Nous avons observé que s'ils sont un facteur d'attractivité relative (et non constant) pour les adolescents, les environnements numériques ne suffisent pas, à eux seuls, à créer l'engouement suffisant pour impliquer, collectivement, les jeunes dans la conception d'un projet (cf. ill. 11).

11 - Séance en classe du mercredi 5 février 2020, élèves du groupe 2 de classe de cinquième (encadrés par les étudiant.e.s 7 et 8)

Sur cette illustration, seule l'une des élèves du groupe utilise un ordinateur pour concevoir le visuel du projet du groupe.
Le reste des adolescents utilise des feuilles blanches en format A3.
Les seules interactions entre les participants se situent du côté du binôme collégien-étudiant, qui observe la façon dont l'adolescente utilise Paint3D.

Certes, lorsque des séances sur informatique ont été annoncées au collège, un relatif enthousiasme s'est manifesté du côté des adolescents. Mais cela s'est arrêté là : les ordinateurs de la classe (portables) et du collège (fixes) – dont l'accès est par ailleurs limité[165] – ne présentent que peu d'intérêt sans un usage défini à l'avance (modéliser en 3D son projet, faire une recherche internet, rédiger un mail). Ce constat est partagé pour les ateliers organisés sur les temps périscolaires. Les adolescentes qui ont participé au workshop d'octobre 2019 nous ont en ce sens expliqué qu'elles

[165] La salle informatique, partagée avec l'ensemble du collège, doit être réservée au moins une semaine avant la séance sur demande justifiée du professeur. Les ordinateurs portables sont eux plus facilement accessibles (depuis la réserve de la classe), mais tous ne fonctionnaient pas correctement au moment de l'expérimentation.

s'y étaient inscrites pour apprendre à monter une vidéo, compétence qu'elles souhaitaient renforcer pour la remobiliser, par la suite, dans le cadre d'un projet scolaire.

Situation : workshop	Protocole : expérimentation #1 (collège), classes de cinquième et de quatrième
Contexte : mercredi 23 octobre 2019. Troisième jour d'atelier (ouvert à tous les adolescents volontaires), à l'EPN du Cadran. Acteurs : équipe de recherche (observation), équipe du Cadran (animation), adolescents (participants). Objet de la situation : atelier de montage vidéo suite à l'interview, par les participantes, d'un habitant du quartier.	

Cet atelier a été l'occasion d'observer la manière dont des jeunes (quatre adolescentes) interagissent avec des équipements numériques (appareil photo, caméra, micro, ordinateur) dans une situation de projet commandée et animée par l'équipe de l'Espace Public Numérique (EPN) du Cadran. À l'occasion d'une interview avec un ancien membre de l'association de quartier, les adolescentes ont effectué des captations vidéo et audio qu'elles devaient, ce jour-là, assembler en un court métrage.

12 - Atelier de montage vidéo, EPN du Cadran (mercredi 23 octobre 2019)

Pendant le dérushage, les quatre adolescentes travaillent en autonomie sur un ordinateur fixe. Elles visionnent les différentes captations vidéo de la ville pour sélectionner les extraits à utiliser lors du montage.
L'une d'entre elles note, sur une feuille blanche, les séquences qui sont, de leur point de vue, les plus intéressantes.
Elles restent à distance de l'objet numérique. Seulement l'une d'entre elles utilise la souris pour passer d'un extrait à l'autre.

13 - Atelier de montage vidéo, EPN du Cadran (mercredi 23 octobre 2019)

Une fois les extraits sélectionnés, les adolescentes se regroupent autour de l'ordinateur de l'animateur, qui leur présente le logiciel de montage vidéo qu'il a l'habitude d'utiliser.
Lorsqu'il demande si elles veulent essayer, à leur tour, de le manipuler, une seule est volontaire.
Elles auraient en fait souhaité réaliser le montage sur une application mobile qui leur est familière, pour apprendre à mieux l'utiliser.

Le rapport aux interfaces numériques est en fait très important pour les adolescents que nous avons accompagné au cours des expérimentations, que ce soit sur les temps périscolaires ou scolaires.

Situation : séance en classe	Protocole : expérimentation #1 (collège), classe de cinquième
Contexte : mardi 14 mai 2019. Les groupes viennent les uns après les autres en salle informatique pour effectuer des recherches sur Internet. Acteurs : équipe de recherche (observation), adolescents (participants). Objet de la situation : s'inspirer de projets existants (recherche libre en ligne) pour concevoir et formuler une proposition à déposer au budget participatif de la ville.	

Lors de cette séance en salle informatique avec une classe de cinquième, nous avons pu noter que le comportement des collégiens à l'égard des ordinateurs et sur le web était conditionné par ce qu'ils avaient appris en cours de technologie, et par la présence – ou l'absence – de certains logiciels ou applications. Si, sur leur smartphone, ils utilisent – pour la majorité des élèves – un navigateur comme *Google Chrome*, c'est *Mozilla* qui est installé sur les ordinateurs – ce qui a pu en déstabiliser certains voire servir de justification à leur abandon durant leur navigation.

> *« Mardi 14 mai 2019 : la moitié des groupes formés vont et viennent en salle informatique pour rechercher des images en lien avec leur projet. La sonnerie de 11h20 annonce la rentrée des élèves dans la classe. 11h40 : E. et S. arrivent en salle informatique, où je suis installée dans un coin – pour les aider si besoin. Elles s'installent sur un poste. L. arrive, et provoque le départ d'E. Elle revient par intermittence mais ne parvient pas à s'intégrer dans le travail de groupe. Au bout de dix minutes, l'ordinateur n'est toujours pas en route. « Ça marche pas ». Ils se réorientent vers un ordinateur portable. Finalement, ils s'installent à nouveau sur un ordinateur fixe, cinq minutes après. Sur l'ordinateur, c'est S. qui fait les recherches. Elle utilise un navigateur sans difficulté apparente. L., lui, provoque et se dispute avec les autres élèves. Les images sélectionnées pour le projet sont intégrées sous un traitement de texte (Libre Office, installé sur l'ordinateur avec raccourci sur le bureau). A la fin de la séance, elle lance l'impression. Il n'y a plus de papier dans l'imprimante. Ils n'essayent pas d'en remettre. La sonnerie annonce la fin du cours, ils s'en vont sans avoir imprimé leur document. Ni sauvegardé. Il faudra recommencer. » (extrait de journal de terrain, prise de notes in-situ)*

Ce ne sont pas les outils numériques qui produisent ou catalysent à eux seuls l'action militante (Rodriguez, 2016), ou, plus largement, l'engagement des jeunes en situation de projet. Ils sont un outil complémentaire aux outils classiques (supports physiques) qui, dans le cas d'une situation de projet, peuvent servir de trois manières : pour la conception, la planification, et la communication. S'ils ne sont pas nécessairement attractifs, nous avons toutefois relevé, dans le cadre de nos expérimentations, que les adolescents développent des compétences numériques spécifiques grâce à l'accompagnement par les étudiants (cf. tab. 37).

Tableau 37 - Usages et compétences numériques en contexte de projet

Usages numériques pour le projet	**Activité**	**Champ de compétences**
Envoyer un mail	Rédactionnelle *(Formuler une demande écrite à une institution ou une structure)*	Communication et collaboration numérique
Application de messagerie instantanée (*Whatsapp*)	Communicationnelle *(Créer un groupe de discussion en ligne)*	
Application de partage de photos (*Instagram*)	Graphique et communicationnelle (*Créer un compte pour promouvoir le projte sur un réseau social)*	Communication et création de contenu numérique
Logiciel de dessin assisté par ordinateur (DAO)	Graphique *(Concevoir le visuel numérique du projet)*	Création de contenu numérique
Logiciel de montage vidéo	Créative *(Réaliser un court-métrage)*	
Logiciel de cartographie en ligne	Géographique *(Se repérer dans l'espace et s'y projeter en choisissant la localisation du projet)*	Traitement d'informations et de données numériques
Web	Informationnelle *(Effectuer des recherches)*	

Les réflexions sur les normes qui régissent les pratiques numériques des jeunes collégiens avec qui nous avons travaillé pendant deux années peuvent ainsi être approfondies du point de vue des environnements qu'ils ont l'habitude d'utiliser. Nous avons pu observer qu'ils sont davantage concentrés sur des applications[166] qui ne sont pas ou peu investies par la collectivité locale (*Instagram*, *Snapchat*, *Tiktok*), si ce n'est pour diffuser des images de promotion du territoire. En effet, la présence d'une collectivité locale sur le web et sur les réseaux sociaux poursuit avant tout un objectif de « mise en vitrine du territoire » (Doutrellot et al., 2012). Le numérique est employé comme un outil de promotion et de mise en valeur de la ville (Martin-Brelot et al., 2014), standardisé d'une collectivité à l'autre dans le cadre du management de l'information publique (Le Corf, 2015). Les plateformes, quant à elles, ont tendance à borner la participation selon des formes et sur de enjeux sélectionnés et définis par l'institution. Celle de la Fabrique Citoyenne, qui héberge le dispositif de budget participatif, ne semblait d'ailleurs pas correspondre aux standards et pratiques des collégiens que nous avons accompagnés, dans la forme (« *c'est trop moche* », « *on dirait un vieux truc* ») comme dans le fond (« *je comprends rien* », « *je vois pas l'intérêt de faire ça on comprend rien en plus, c'est quoi les projets ?* »). Ces propos des collégiens, recueillis en séance à l'occasion de la découverte de la plateforme, nous incitent à contester l'évidence de l'appropriation spontanée des technologies (Agostinelli, 2001) et des environnements numériques par des publics jeunes.

Nous posons finalement que, dans le cas des publics jeunes, il existe une inadéquation entre les environnements numériques mis en place par les collectivités locales et leurs pratiques numériques. Comme le soulignent E. Rupkus et K. Franzl (2018), il n'y a « *pas de participation en ligne sans participation hors ligne* » (:48). Pour garantir la diffusion ciblée de la participation en ligne, les activités hors ligne sont essentielles (*ibid*.). De plus, il a été démontré que les citoyens et les collectivités n'entretiennent pas le même rapport aux TIC (Déprez et Bertacchini 2015). Il convient, en ce sens, de dépasser une vision essentialiste du rapport des jeunes au numérique qui se traduit, dans les discours, par la qualification d'un lien évident entre participation, numérique et jeunesse, porté par certains acteurs du territoire **[6.3.3.]**.

Partager des savoirs faire : se former et être formé

En produisant des mises en situation pour aider des adolescents à la co-contruction d'un projet, les aspects qualitatifs, participatifs et collaboratifs de la recherche-action (Catroux, 2002) peuvent aussi être interrogés au prisme des transferts de compétences et savoirs réciproques entre les acteurs de l'expérimentation.

Situation : séance en classe	Protocole : expérimentation #1 (collège), classe de cinquième
Contexte : mardi 18 juin 2019. Séance en classe entière. Les élèves sont répartis en groupes habituels. Acteurs : équipe de recherche (animation et observation), professeur (supervision) collégiens (participants). Objet de la situation : faire un bilan de l'année d'expérimentation avec les collégiens.	

À la fin de l'année scolaire, nous avons proposé aux collégiens de faire un bilan de l'expérimentation. Nous leur avons demandé d'écrire, sur une feuille, ce qu'ils avaient aimé et moins aimé faire dans l'année, et ce qu'ils en retenaient. L'analyse de ces retours critiques, et plus particulièrement des collégiens ayant indiqué « *n'avoir rien retenu* » (cf. fig. 63) apporte un éclairage sur la dimension pédagogique de la conduite de projets en situation scolaire.

[166] Nos observations rejoignent les conclusions des travaux de M. Le Mentec et P. Plantard (2014) : les pratiques numériques des adolescents que nous avons suivis s'organisent autour d'une trilogie composée de l'écoute de musique en ligne, de la visualisation de vidéos et de l'usage des réseaux sociaux (Le Mentec et Plantard, 2014). À ce propos, nous avons également noté que leurs usages des réseaux sociaux varient en fonction de ceux sur lesquels ils sont inscrits (Boyd, 2014). Ils y gèrent le contenu qu'ils publient en fonction de la nature du réseau et des individus susceptibles de le voir (Cardon, 2010).

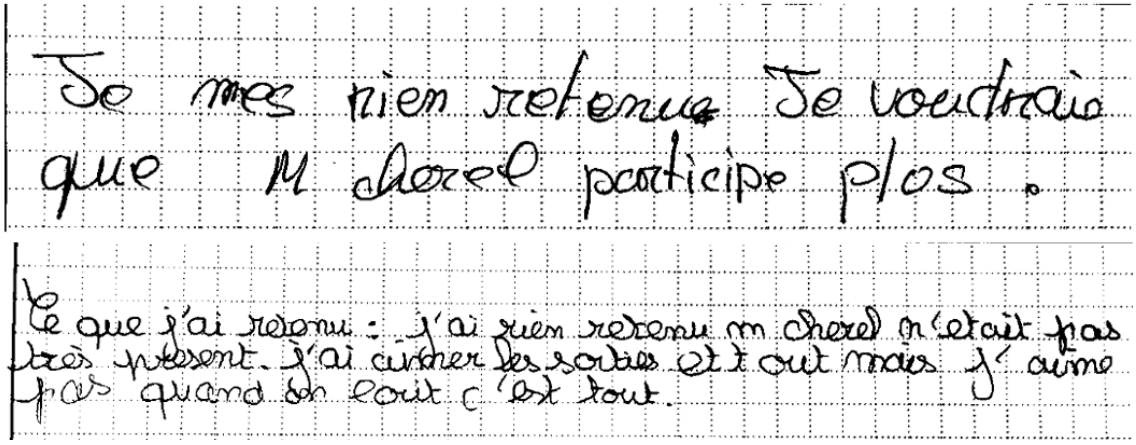


Figure 58 - Bilan de l'expérimentation par deux collégiens de classe de cinquième (2018-2019)

On peut y lire que le retrait volontaire du professeur au profit de l'équipe de recherche, en charge d'animer l'expérimentation, a pu marquer certains collégiens. En fait, mener une situation de projet dans un établissement scolaire complexifie la perception de la nature des relations entre les participants. Certains collégiens nous ont ainsi demandé quel serait l'impact de leur participation sur leur bulletin de notes, pensant que l'activité de projet, puisqu'elle était conduite sur les temps scolaires, faisait nécessairement l'objet d'une évaluation.

Pour rappel, lorsque nous avions entrepris cette démarche d'évaluation à l'issue de la phase diagnostic partagé avec les mêmes collégiens de classe de cinquième, nous avions noté d'une part la capacité de restitution (partielle ou complète) des savoirs acquis dans le cas des séances ayant fait l'objet d'une synthèse écrite collective ; et d'autre part, la difficulté de replacer les séances au contenu ludique (ou n'ayant pas fait l'objet d'une production strictement académique ou d'une restitution évaluée des connaissances) dans leur contexte scolaire. Autrement dit, si les collégiens se souvenaient très bien des activités de jeu ou des vidéos que nous avions diffusé en classe, ils avaient toutefois du mal à les articuler avec l'objet de la séquence pour laquelle ces dispositifs avaient été mis en place.

La seconde année d'expérimentation, les étudiants ont eu un rôle majeur dans l'accompagnement à la co-construction des projets, en suggérant parfois des idées à partir des constats établis par les collégiens, partageant alors avec eux savoirs et savoir-faire. Il est alors aussi bien question de management de projet que de pédagogie :

> *« Savoir créer des documents et discuter de sujets à la fois intéressant pour eux et intéressant pour le travail n'était pas toujours simple. » (étudiant.e 14).*

En concevant et en animant des activités adaptées, visant à inclure l'ensemble des membres du groupe sous leur responsabilité, au regard des intérêts et capacités de chacun, les étudiants ont développé, eux aussi, des compétences (cf.tab.38).

Tableau 38 - Compétences développées et mises au service du projet par les collégiens et étudiants au cours de l'expérimentation

Collégiens	**Étudiants**
Écouter et dialoguer	Animer
Avoir/être en confiance	Partager
Coopérer	Fédérer
Participer	Inclure
S'engager	Encourager
Travailler en autonomie	Déléguer

Collégiens	Étudiants
Se fixer des objectifs et les atteindre	Manager
Se (re-)motiver	Rassurer

Cette recherche-action au collège, au-delà d'une expérimentation de découverte du territoire et des outils de sa co-construction, s'est ainsi révélée être un lieu d'apprentissage collectif et individuel :

> *« Cette expérience m'a aidé à prendre confiance en moi, notamment car sortir de mon rôle d'élève une heure par semaine a été un changement. Elle m'a aussi appris à être plus patient et plus pédagogue. » (étudiant.e 14).*

> *« Ce projet reste une très bonne expérience malgré les difficultés rencontrées. J'ai pu apprendre de nombreuses choses, notamment sur mon caractère, ma patience et ma pédagogie. » (étudiant.e 1).*

A la fin de l'année, aucun projet n'a été déposé au budget participatif. Pour autant, l'objectif de la recherche n'en est pas moins atteint. Sans présumer des résultats à l'avance, le format de recherche-action ici développé – qui laisse une totale liberté de conduite du projet aux étudiants – a permis de rester ouvert aux apprentissages issus du terrain. Que ce soit du côté des collégiens comme des étudiants, être dans le *faire* en est le principal vecteur, mais représente aussi toute la richesse du projet : c'est par engagement réciproque que l'on deviendrait acteur. La mise en projet aurait ainsi permis de développer chez les jeunes (collégiens comme étudiant) un sentiment de citoyenneté, conduisant éventuellement à les faire devenir acteur des transformations du territoire.

11.2. *Pourquoi* et *comment* faire projet du point de vue des professionnels ?

Cette section s'attache à analyser les discours institutionnels qui accompagnent la mise en place de dispositifs participatifs en direction des publics jeunes. Pour ce faire, nous proposons une analyse compréhensive de notre corpus d'entretien, constitué à partir de l'enquête menée auprès d'acteurs engagés dans une ou plusieurs actions d'un PIA Jeunesse et de celle conduite auprès d'acteurs rennais (cf. tab.39).

Tableau 39 - Corpus des entretiens analysés en section 11.2.1. et 11.2.3.

	Codage des entretiens
Professionnels impliqués dans une ou plusieurs actions d'un programme PIA (14)	- Enquêté.e 1, chef.fe de projet, PIA de Picardie Maritime - Enquêté.e 2, chargé.e de mission, PIA du Val de Garonne Agglomération - Enquêté.e 3, chargé.e de projet, PIA du Bocage Bressuirais V., PIA « Jeunes en TTTrans », Bretagne - Enquêté.e 4, coordinateur.trice, PIA de Bretagne - Enquêté.e 5, directeur.trice, PIA de Bretagne - Enquêté.e 6, responsable de mission, PIA de Bretagne - Enquêté.e 7, chercheur.e, PIA de Grenoble - Enquêté.e 8, chargé.e de projet, PIA de Paris Terres d'Envol - Enquêté.e 9, chargé.e de développement, PIA de Paris Terres d'Envol - Enquêté.e 10, chargé.e de développement, PIA de Bordeaux - Enquêté.e 11, directeur.trice, PIA de Bordeaux - Enquêté.e 12, chargé.e de mission, PIA de l'Ardèche - Enquêté.e 13, chercheur.e, PIA de l'Ardèche - Enquêté.e 14, coordinateur.trice, PIA de l'Ardèche

Professionnels rennais (17)	- Enquêté.e A., responsable, service public métropolitain - Enquêté.e B., élu.e, service public métropolitain - Enquêté.e C., chargé.e de mission, service public métropolitain - Enquêté.e D., chargé.e de mission, service public métropolitain - Enquêté.e E., chargé.e d'opération, service public communal - Enquêté.e F., responsable, service public communal - Enquêté.e G., chargé.ee de mission, service public communal
	Codage des entretiens
Professionnels rennais (suite)	- Enquêté.e H., responsable, service public communal - Enquêté.e I., directeur.trice de quartier - Enquêté.e J., directeur.trice de quartier - Enquêté.e K., directeur.trice de quartier - Enquêté.e L., directeur.trice de quartier - Enquêté.e M., directeur.trice de quartier - Enquêté.e N., manager.euse, association - Enquêté.e O., animateur.trice culturel, association - Enquêté.e P., urbaniste, bureau d'étude - Enquêté.e Q., responsable, bureau d'étude

En croisant les retours d'expérience formulés par des professionnels à l'analyse pragmatique de nos expérimentations, nous souhaitons mettre au jour les leviers et contraintes à la participation des jeunes en situation de co-production (pour un projet urbain ou une politique publique).

11.2.1. De l'inadéquation des cadres institutionnels face aux pratiques adolescentes

Nous proposons, dans un premier temps, d'analyser les visions et valeurs qui caractérisent la participation des jeunes du point de vue des professionnels. Nous les envisageons comme des freins, qui structurent et révèlent dans le même temps des stratégies de régulation des engagements et de contrôle de la jeunesse. De nombreux travaux ont en ce sens démontré que la participation des jeunes pouvait constituer une façon de les conformer à un idéal que l'on attend d'eux [part.II.]. Nous proposons de poursuivre ces réflexions, en questionnant plus particulièrement les relations de pouvoir liées à la participation des publics mineurs (Percy-Smith, 2015).

Un héritage institutionnel de la participation des jeunes

Auprès des publics jeunes, la mise en projet comporte en essence un double objectif : celui de rétablir une confiance dans les institutions, et celui de reconstruire un lien social. Si ces objectifs peuvent se croiser, le premier se manifeste davantage dans le cas d'une incitation à participer à des processus décisionnels, et le second dans le cas d'un accompagnement au développement d'un projet personnel (cf. tab.40).

Tableau 40 - Exemples de dispositifs participatifs impliquant des jeunes présentés au cours des entretiens

Enjeu	Dispositifs participatifs
Rétablir une confiance dans les institutions	Conseils de jeunes Siège au sein d'une instance de gouvernance politique (COPIL) ou technique (COTECH)
Recréer du lien social	Accompagnement à l'insertion professionnelle Accompagnement à la création d'une (junior) association

Le premier enjeu, qui consiste à rétablir une légitimité politique, s'appuie sur une vision des jeunes comme futurs citoyens, statut qu'ils n'acquièrent officiellement qu'à la majorité. L'objectif de recréer du lien social s'inscrit quant à lui dans une tradition d'intervention de proximité (Breviglieri, 2005). Les jeunes sont perçus comme les destinataires de politiques sociales : l'enjeu est de mettre en place les conditions nécessaires à la création ou au renforcement de liens sociaux comme préalable à leur participation (Baillergeau, 2007).

> *« Il y a une volonté un peu d'éducation populaire, de conscientisation de ces jeunes. » (Enquêté.e 7, chercheur.e, PIA de Grenoble)*

Leur participation est promue à travers des projets qui ont recours à une approche communautaire, visant au renforcement du lien social entre les jeunes, ainsi qu'entre les jeunes, les habitants et les institutions sociales (Baillergeau, 2007). Comme l'illustre l'extrait d'entretien ci-dessous, mobiliser des jeunes dans une situation de co-production nécessite à la fois de redéfinir la réussite en des termes qui ne soient pas seulement individuels, et d'instaurer un espace de dialogue bienveillant, qui permette aux jeunes de s'exprimer sans craindre d'être rejetés, ignorés ou infantilisés.

> *« On a fait des focus groupe avec les jeunes qui avaient déclaré qu'ils pourraient faire des entretiens collectifs, donc on a fait ça, et qu'est-ce qu'on a découvert ? Deux choses : le premier problème que nous avons identifié c'est un très grand individualisme de ce jeune. C'est-à-dire qu'ils sont déjà fabriqués, dans les sociétés, à une très forte concurrence, compétitivité, la réussite est définie en termes individuels et non pas collective, et cetera. Grosso modo, pour eux, pour participer à certaines initiatives c'est perdre du temps, ça correspond pas du tout à ce qu'ils sont. Donc ça c'est la première chose, et la deuxième chose que nous avons découvert, notamment lors des entretiens avec les jeunes qui étaient volontaires, c'est qu'ils ont vraiment la sensation d'être infantilisés. Que, grosso modo, ce qu'ils ont à dire n'intéresse personne. En fait il y a une inadéquation on peut dire des réponses aux préoccupations qu'ils ont. Et cette inadéquation provoque un dialogue de sourds. » (Enquêté.e 7, chercheur.e, PIA de Grenoble)*

Ces pratiques renvoient aux principes de l'éducation populaire qui connait, en France, un écho important dans le milieu associatif depuis le XIXème siècle (Laot, 1999). Elle inspire aujourd'hui encore une grande variété de pratiques dans le champ de l'animation, notamment dans le sillage des centres sociaux (Bresson, 2002).

> *« C'est un peu le rôle de l'éducation populaire un peu globalement, c'est ce fameux pouvoir d'agir, de favoriser le pouvoir d'agir, c'est un gros enjeu, pas que sur les questions de jeunesse, mais sur l'ensemble des citoyens mais là sur les jeunes notamment, leur laisser la place, qu'ils aient effectivement de l'autonomie, les questions de choix, les questions de gouvernance, les questions de décision. » (Enquêté.e 4, coordinateur.trice, PIA de Bretagne)*

Toutefois, les animateurs peinent à être perçus comme des intervenants sociaux (Baillergeau, 2007). Leurs missions sont en effet davantage d'ordre culturel (accès aux loisirs, à la culture) que social (participation à la vie sociale et politique).

> *« On est encore un peu sur une logique occupationnelle, c'est-à-dire que quand ils sont mineurs on les occupe au centre de loisirs, et quand ils sont majeurs, on les occupe à l'usine. » (Enquêté.e 13, chercheur.e, PIA de l'Ardèche)*

De plus, comme le soulignent les travaux de E. Baillergeau (2007), la participation des jeunes comme première étape d'un processus d'inclusion sociale se heurte à l'austérité des dépenses publiques dans ce même secteur.

> *« La formation du citoyen, des élus ou des agents à la participation, ça demande des formes variées, ça demande d'être présent partout, c'est tout le boulot d'appui avec les structures associatives d'éduc pop et cetera, encore faut-il qu'elles continuent à faire ce boulot là parce que ça se délite, tout ça. » (Enquêté.e B., élu.e, service public métropolitain)*

« On a une éducation populaire qui se crispe un peu aussi, parce qu'il y a un mouvement national de flingage des corps intermédiaires systématique, une campagne de sabotage systématique des corps intermédiaires, qui se retrouvent comme de simples opérateurs des politiques publiques, ça les fâche, ils disent « ben non, moi je veux pas jouer avec les politiques du coin, c'est des cons qui nous prennent pour simplement des prestataires d'activité, et ben nous on va faire de la prestation activité et puis c'est tout » (Enquêté.e 13, chercheur.e, PIA de l'Ardèche)

Pour E. Baillergeau (2007), il semble que, souvent, rien ne soit prévu au-delà de cette première étape : la participation par le faire se trouverait donc, finalement, conduite *pour soi*.

« Le but de RennesCraft c'est pas d'être un outil intégré sur la page web de Rennes Métropole et qui donne des réponses à des questions que pourraient se poser l'habitant et le citoyen, mais on peut répondre à certaines questions en fait de notre côté déjà [...] Et puis on occupe les gamins les mercredi après-midi… » (enquêté.e O., animateur.trice culturel, association)

Le champ de la participation des jeunes comme politique ainsi déléguée au secteur de l'animation socioculturelle et de l'éducation populaire se heurte par ailleurs à un manque d'accompagnement et de formation, notamment dans le cadre des projets urbains :

« On n'est pas formés pour faire participer les jeunes à un projet d'aménagement » (animateur socioculturel, propos anonymisé, extrait de journal de terrain).

De plus, les équipements de quartier à qui sont délégués la question de la participation des jeunes demeurent éloignés des instances de délibération locales (Bier et al., 2010), et peinent, dans le cas des projets d'aménagement, à trouver leur public :

« C'est plutôt une volonté des pouvoirs publics de les associer [les jeunes] mais eux grosso modo c'est pas… pour eux c'est pas… ils se lèvent pas le matin en se disant « oui j'aimerais bien être concerté sur la ZAC Chardonnet » quoi, comme nous tous en fait, à part les habitants de Chardonnet » (Enquêté.e H., responsable, service public communal)

L'hypothèse selon laquelle les acteurs du champ de l'éducation populaire et les professionnels de structures de proximité auraient de plus grandes facilités à impliquer les jeunes dans des démarches participatives est donc à nuancer. S'ils interagissent effectivement, au quotidien ou de façon ponctuelle, avec ce public, ils ne peuvent à eux seuls garantir leur implication dans des processus décisionnels ou des situations de projet.

L'analyse de la conduite du projet de participation pour le parc de Quincé révèle que cette complexité est à la fois :

1. **Organisationnelle :**

Elle nécessite en effet une action coordonnée et transparente avec la maitrise d'œuvre et la maitrise d'ouvrage, qui s'inscrive par ailleurs dans une dynamique de transferts de savoirs et de compétences.

2. **Liée à des conflits de valeurs sur la finalité de l'implication des publics jeunes :**

Nous avons observé que les professionnels en charge de concerter les publics jeunes pour un projet urbain peuvent avoir des réticences à organiser des appels à participation s'ils ont le sentiment d'être instrumentalisés et de devoir impliquer des individus dans des situations participatives qui ne font pas pleinement sens pour eux **[chap.10.]**.

Au-delà des appels à participer, l'implication des animateurs socio-culturels tout au long du projet suit aussi un objectif de protection de la parole et de l'engagement des jeunes :

« Il faut qu'il y ait un garant de, ensuite, dans la transformation en comité technique, parce qu'en gros le comité technique pourrait dire « ça, ça me va », « ça, ça ne va pas, on garde ça », donc il faut un garant, et c'est ce qu'on essaie de faire en tant que porteur du projet, garant de la conservation de cette parole, de ces travaux aussi. (Enquêté.e 10, chargé.e de développement, PIA de Bordeaux)

Cette crainte d'instrumentalisation de la parole est partagée par de nombreux acteurs. V. Becquet (2002) explique en ce sens que l'appréhension se retrouve aussi du côté des jeunes, alimentant par ailleurs leur absence de confiance en l'efficacité des démarches participatives.

> *« Il y a un autre frein qui est l'absence de vision claire d'usage de cette parole. Qui va la réutiliser, et à quelles fins ? Et derrière, se cache l'absence de ce que moi j'appelle la figure de détenteur d'autorité. C'est-à-dire que les gens ont la sensation qu'on provoque en permanence des prises de paroles qui ne servent à rien. » « Grosso modo c'est « cause, cause », on va dans les rapports dire qu'il y a tant de gens qui ont participé, qui ont évalué et cetera, mais l'impact de cette parole c'est zéro. » (Enquêté.e 7, chercheur.e, PIA de Grenoble)*

La crainte de l'instrumentalisation des formes de participation des jeunes (que ce soit l'expression d'une opinion, d'un vécu, ou d'une proposition de projet) par les pouvoirs publics est aussi, comme l'indique cet extrait d'entretien, renforcée par les évaluations quantitatives des dispositifs participatifs. Ces dernières ne laissent en effet que peu de place à l'expression et à la prise en compte des manifestations subjectives.

> *« On a des politiques à la fois qui se coupent du terrain, puisque les structures d'éducation populaire ne font plus de remontées de terrain, elles font des bilans chiffrés « il y a eu 450 jeunes dans notre activité et on en a organisé 75 dans l'année » qu'est-ce que ça donne comme remontée de terrain ça ? Alors moi je sais définir le coût par jeune, quand je fais ça, puisque je regarde du côté de la collectivité les subventions, je sais calculer le coût par jeune, mais je suis en incapacité totale de pouvoir construire une politique publique. » (Enquêté.e 13, chercheur.e, PIA de l'Ardèche)*

Cette forme d'évaluation rentre par ailleurs en conflit avec les valeurs qui guident et animent l'action associative et sociale :

> *« On a laissé les choses venir et on a mobilisé les jeunes quand cela était possible, quand eux avaient l'envie aussi de se mobiliser, parce que les injonctions à la participation c'est aussi dans le travail social quelque chose qui est un peu rédhibitoire aussi on va pas forcer les jeunes à s'engager à participer sur des choses qui ne les intéressent pas forcément. » (Enquêté.e 4, coordinateur.trice, PIA de Bretagne)*

En outre, la normalisation des approches quantitatives dans l'évaluation de la participation des jeunes tendrait à simplifier le rôle des animateurs socioculturels et des fédérations d'éducation populaire à celui d'opérateurs (Rousseau, 2001 ; Lebon, 2013 ; Besse et al., 2016) et alimenterait, du côté des politiques publiques, la multiplication des appels à projets.

Des engagements contrariés : entre exclusions, marginalisations, et élitisme

Nous identifions, au sein de l'analyse de la littérature **[part.I.]** comme de nos matériaux, un certain idéal de la participation des jeunes reposant et encourageant à la fois des formes créatives et coopératives du faire.

> *« On se fait une image un peu idyllique des jeunes, de dire que parce qu'ils sont toujours ensemble tout va être partagé, coopératif et tout ça, mais en fait pas du tout, ils sont comme tout le monde, comme tout un chacun, dans la nature s'il y a un dominant il va dominer, aussi jeune soit-il. » (Enquêté.e 4, coordinateur.trice, PIA de Bretagne)*

Cette vision idyllique est alimentée par un ensemble de visions et de valeurs adressées à la jeunesse **[2.3.]**, et renforcée par le constat d'une inadéquation des dispositifs participatifs classiques à ce public (Vulbeau, 2001 ; Hbila, 2014 ; Daquin et al., 2019). Qu'elles soient positives ou négatives, ces visions alimentent et justifient la mise en place de dispositifs participatifs dits innovants, pouvant notamment s'appuyer sur des outils numériques, des méthodes de facilitation du dialogue, ou d'autres procédés de médiation, y compris ludiques – qui ne sont pas sans rappeler l'importation des méthodes agiles (Larribe, 2018) au sein de l'urbanisme tactique **[chap.1.]**.

> *« Le rôle des professionnels modérateurs était hyper important pour les amener à réfléchir à cette façon de s'organiser, et à voir s'il y avait pas d'autres modes d'organisation plus coopératifs à mettre en place, et si on était obligés d'être dans un rapport dominant-dominé quoi. » (Enquêté.e 4, coordinateur.trice, PIA de Bretagne)*

À la différence de la majorité des ateliers participatifs conduits avec des publics adultes, l'usage de ces procédés ne vise pas tant la résolution de conflits (Bobbio et Melé, 2015) que la démonstration d'une capacité d'écoute des professionnels et du faire ensemble. En fait, lorsqu'il s'agit de publics jeunes, il semblerait que la dimension conflictuelle de la participation n'est ni un élément anticipé, ni tout à fait recherché par les concepteurs et animateurs des dispositifs. Or, les conflits comme les rapports de domination et de pouvoir ne freinent pas seulement la participation des jeunes en amont des ateliers **[11.3.1.]** mais aussi pendant ces derniers, au sein même des groupes de participants. Les travaux d'A. Daquin (et al., 2019) sur les conseils citoyens mettent ainsi en évidence que, dans les cas étudiés, les jeunes y reproduisent, voire renforcent, les mécanismes qui les détournent habituellement des dispositifs de participation institutionnalisés.

> *« Parfois les jeunes reproduisent des schémas d'organisation très caricaturaux, avec celui qui parle un petit peu plus fort que les autres, qui a plus d'assurance, se met à devenir le dictateur du groupe et devient celui qui prend toutes les décisions et qui dit aux autres ce qu'il faut faire, donc parfois il y en a qui ont mal vécu ce truc là et ont peut-être lâché le projet en cours parce que c'était pas ce qu'ils cherchaient dans ce projet-là. » (Enquêté.e 4, coordinateur.trice, PIA de Bretagne)*

Les rapports de domination au sein d'un groupe entrainent des phénomènes d'exclusion et de marginalisation. Ils peuvent être analysés au prisme des notions d'autorité (Lewin, 1946), de leadership (Anzieu et Martin, 2007), mais aussi de genre (Paoletti et Rui, 2015). Pour K. Lewin (1946), l'imposition d'une norme dans un groupe peut être observée soit de manière formelle (les rôles ou statuts adressés au sein d'un groupe), soit de manière subjective : les représentations et relations conditionnent les échanges entre les individus (Moreno, 1970).

Ces processus peuvent aussi s'externaliser. Autrement dit, des phénomènes de marginalisation et d'exclusion sont aussi observables entre « *ceux qui participent* » et « *les jeunes invisibles* » (enquêté.e 1, chef.fe de projet, PIA de Picardie Maritime). L'enquête de C. Hbila (2014) dans sept villes de l'Ouest disposant d'un conseil de jeune décrit ainsi des instances de participation « *très fortement « accaparées » par des étudiants ou des jeunes en réussite sur le plan scolaire, social et/ou professionnel* » (:4). Il en va de même pour les bourses aux projets de jeunes, pour lesquelles la majorité des candidats sont des étudiants. Pour l'auteur, ce sont les réseaux offerts par leurs parcours universitaires qui leur ont permis de concevoir et de déposer des projets « *que des jeunes en difficulté ne sauraient s'autoriser à imaginer* » (:4).

L'analyse des propositions formulées par des publics jeunes au cours de nos expérimentations **[11.1.1]** tend à nuancer cette dernière affirmation. Certes, notre intervention a permis d'initier une démarche de projet, mais ce ne sont pas uniquement les réseaux offerts par l'expérimentation en contexte scolaire qui ont permis aux jeunes de concevoir des projets : ils se sont en fait appuyés sur leurs propres représentations subjectives de l'espace, ainsi que leurs visions d'un territoire plus juste et inclusif, pour en devenir acteur des transformations. Notre présence, ainsi que celle des étudiants (la deuxième année d'expérimentation au collège), n'a consisté qu'en un accompagnement de ces jeunes : ce sont eux qui ont imaginé des projets pour leur quartier. Nous avons relevé, dans ces situations de co-production, que la situation scolaire (schématiquement de réussite ou d'échec) n'avait pas tellement d'impact sur le contenu des propositions. La conception d'un projet ne repose pas uniquement sur des compétences techniques (*savoir-faire*) et des aptitudes sociales (*savoir-être*). L'engagement en situation de co-production repose avant tout sur un sentiment de légitimité et de reconnaissance dans l'espace public. Nous posons ainsi que les jeunes en difficulté (en situation d'échec sur les plans scolaire ou d'exclusion sociale) s'autorisent en fait moins à s'exprimer sur ce qu'ils imaginent parce qu'ils ne se sentent pas légitimes ni reconnus comme des citoyens capables par les institutions **[10.1.]**.

À ce titre, nous proposons de prolonger les réflexions d'A. Daquin (et al., 2019) : si les dispositifs classiques, tels que les conseils citoyens, ne sont pas une solution pour retisser des liens mais plutôt un obstacle supplémentaire entre les jeunes et les institutions qui régissent leur quotidien, nous posons que la rhétorique d'appels (à projets, à participer, à s'exprimer) en leur direction procède elle aussi d'exclusions, et maintient, dans le même temps, un certain élitisme (Berger et Charles, 2014) de la participation. L'enjeu pour les professionnels – et plus largement les

instituions – est alors d'articuler impératif participatif et inclusion, sans pour autant stigmatiser les publics jeunes. Au-delà de la désaffiliation des jeunes vis-à-vis de la politique, c'est donc la question de la compréhension du monde public, politique et institutionnel par le jeune qui se pose et, réciproquement, la compréhension du « monde des jeunes » par les acteurs institutionnels.

La participation des jeunes au prisme de leur désengagement

Depuis les années 1970, la question de la socialisation, et plus largement de l'insertion des jeunes, est envisagée du point de vue de leur participation à l'échelle locale. Ce discours, porté essentiellement par des responsables locaux, a notamment légitimé le foisonnement de dispositifs et d'équipements par les pouvoirs publics à l'échelle des quartiers. Ces dispositifs peuvent toutefois induire des formes de participation très dépendantes des institutions locales et s'inscrire en opposition au développement personnel et à l'émancipation individuelle (Taboada Leonetti, 1998) – alors même qu'il est classiquement établi que les jeunes développent plus généralement des formes de participation qui suivent d'autres voies que celles proposées par l'institution, qui s'expriment *via* la famille, les amis (Pelabay, 2006), la rue (Taboada-Leonetti, 1998), ou certaines pratiques sportives (Vulbeau, 2002 ; Lesné, 2021). Ces formes particulières de participation ne sont généralement pas reconnues comme telles (Chiron, 2016). Ainsi, lorsqu'ils ne sont pas inscrits dans des formes d'engagement identifiables par les institutions (adhérent, bénévole ou militant), les jeunes sont généralement considérés comme étant désengagés (Becquet et Goyette, 2014).

Ce que nous enseigne l'analyse compréhensive de nos matériaux d'enquête, c'est qu'avant de conclure sur un désengagement des publics jeunes, les professionnels regrettent une absence de lien avec certains « *invisibles* » ou « *invisibilisés* » **[10.2.]** :

> *« [Les collectivités] ont décidé de mener une enquête sur la jeunesse, savoir un peu les besoins et les requêtes […] d'une jeunesse qu'on voit pas, d'une jeunesse qui est là mais qu'on peut appeler aujourd'hui les invisibles puisqu'aujourd'hui on a des termes précis mais qu'on n'avait pas forcément […] qu'est-ce qu'elle fait, qu'est-ce qu'elle devient, pourquoi elle est pas formée, où est-ce qu'elle a besoin de se former, les lieux de rencontres etc. » (Enquêté.e 3, chargé.e de projet, PIA du Bocage Bressuirais)*

> *« Y'a un vrai sujet qui est de pouvoir rendre visible l'expression ou la vie ou les situations de jeunes qui sont complètement invisibilisés, pas connus, dont on imagine même pas dans quelles conditions ils peuvent vivre et cetera. » (Enquêté.e 11, directeur.trice, PIA de Bordeaux)*

Il existerait un conflit entre l'engagement des jeunes d'une part, et l'injonction à se comporter en citoyen d'autre part – adressée, notamment, dans les quartiers populaires en France (Leclercq et Demoulin, 2018). Cette vision institutionnelle de la citoyenneté et de l'engagement ne laisserait pas de place à la valorisation et la reconnaissance des actions des jeunes en dehors d'un espace normé et codifié. Elles rencontrent ainsi des difficultés à être valorisées et/ou formalisées au sein des dispositifs participatifs mis en place par un acteur public.

Nous posons que choisir de s'exprimer et de s'engager en dehors des canaux institutionnels de participation, c'est aussi prendre position, affirmer un choix et une posture. Lorsqu'elles sont menées de façon consciente et volontaire, ces formes de participation peuvent être lues comme une réponse face à l'opacité des instances traditionnelles de participation.

Nous avons en ce sens observé que certains collégiens refusaient, au début de l'expérimentation, de déposer ultérieurement leur projet sur la plateforme du budget participatif. C'est le cas des adolescents des groupes 4 (de classes de quatrième et de cinquième), qui ont manifesté à plusieurs reprises leur volonté d'investir directement l'espace public, en réalisant eux-mêmes leurs projets, sans attendre de validation ni par l'institution, ni par le vote des habitants.

Le refus des publics jeunes de s'impliquer via des dispositifs participatifs institutionnels ne peut donc pas uniquement se lire comme un désengagement ou un manque d'engagement de leur part. Cette absence, comme leur refus de s'investir, pourrait aussi être le signe d'une inadéquation entre les cadres, les méthodes et les sujets proposés, et ceux sur lesquels les jeunes souhaitent s'engager.

L'exemple de certains collégiens ayant manifesté en classe leur envie de participer aux ateliers (workshops) qui devaient se tenir en dehors de l'établissement pendant les vacances scolaires (en s'inscrivant ou en le verbalisant), mais ne sont finalement pas venus, mérite à ce titre une analyse approfondie. Nous retenons de nos expérimentations que ce ne sont pas uniquement l'intérêt pour le sujet abordé en situation de participation ni la disponibilité des publics jeunes qui suffisent à les faire participer. L'organisation d'ateliers mettant le jeu vidéo au cœur de l'animation n'a, par exemple, pas suffi à motiver la venue des collégiens invités à participer. L'équipement du Cadran (maison de quartier de Beauregard) où devait se tenir cette activité en fait est identifié, par les jeunes du collège, comme lieu de rendez-vous et d'informalité ; alors même que l'expérimentation était perçue comme un exercice scolaire.

Nous considérons finalement que l'absence n'est pas une forme de désengagement : cette lecture, descendante et plutôt effectuée par des institutions, invisibilise en fait la pluralité des formes d'engagement des jeunes.

11.2.2. Des expérimentations construites en faveur de la participation des jeunes

Les outils numériques, entre solution et complément à la participation

Depuis les années 2010, la participation des habitants à la fabrique de la ville et l'investissement en direction des innovations numériques sont deux terrains d'expérimentations (Ferchaud, 2015 ; Zaza, 2018) menés conjointement (Déprez et Bertacchini, 2015 ; De Feraudy et Saujot, 2017). Le recours aux outils numériques dans le champ de la démocratie participative témoigne d'un enthousiasme technophile certain (Ben Mansour, 2019). Il est justifié par les pouvoirs publics comme l'instrument de mise en œuvre d'une gouvernance ouverte et partagée du territoire. La présence des collectivités sur les réseaux sociaux et plateformes numériques (Martin-Brelot et al., 2014 ; Chevilley-Hiver et al., 2019) permettrait aux habitants d'être directement informés de la vie locale (Doutrellot et al., 2012) et des processus participatifs en cours (Houllier-Guibert, 2005), mais aussi de s'impliquer directement dans la gestion de leur territoire (L'Her et al., 2017), et de dialoguer avec les gouvernants dans un rapport plus direct (Pailliart, 2000 ; Hugon, 2012). Il est également mis en avant que le web participatif (Faure et al., 2010) aurait redonné une voix[167] (Rheingold, 2008) aux individus de la société civile qui n'en avaient que peu dans l'espace public (Vieira, 2015). Cette expression numérique ou numérisée (Cardon, 2010) favoriserait la prise de décision par le biais de la démocratie participative (Lempen, 2014). Les acteurs publics se saisissent ainsi du numérique comme source de renouvellement des modalités de mobilisation des citoyens (Zaza, 2016). Ce processus conduit à la multiplication des médiations numériques et la construction progressive d'un imaginaire social autour de la technologie (Musso et al., 2007), articulé autour d'une rhétorique de l'innovation (Cossart et al., 2012 ; Dris, 2020b) et encourage, de façon systémique, la numérisation des dispositifs de participation (Douay, 2016).

> *« C'est un mal qui se prend pour un remède quoi, clairement, qui est présenté en tout cas comme un remède. Et ça, bien souvent, il suffit de s'appuyer sur les usages des gens, « les gens vont sur internet donc on va sur internet aussi » : non en fait. […]. Faut être clair sur les usages, alors des fois on y va un peu de manière choc comme ça, parce que sinon ils enfilent des perles vraiment, « le numérique c'est la solution à tout », sans même savoir de quoi on parle. (Enquêté.e 13, chercheur.e, PIA de l'Ardèche)*

[167] Nous souhaitons nuancer cette affirmation en précisant que, de notre point de vue, il s'agit davantage d'une visibilité accrue de l'expression de certains acteurs en marge de la scène publique traditionnelle, et qu'elle ne garantit nullement sa prise en compte par les instances dirigeantes (Benvegnu, 2006 ; Monnoyer-Smith, 2006).

Cette vision du numérique salvateur, comme espace d'exercice de la citoyenneté (Vieira, 2015), est renforcée par la mise en œuvre et la valorisation des stratégies de villes intelligentes [chap.5.]. Les outils numériques utilisés dans la co-production et la co-gestion des villes intelligentes prennent des formes variées, notamment interactives (Vidal, 2012 ; Bailleul et Ferchaud, 2017) et ludiques (Prévot et Buyck, 2015 ; Le Breton et Bailleul, 2020).

Encadré – Une *gamification* de l'urbanisme ?

Pour A. Nijholt (2017), le fait de rendre les villes jouables (« *playable cities* ») permettrait de replacer l'individu au cœur de la smart city, système urbain outillé par les technologies numériques. La *gamification* de l'urbanisme, ou le fait d'introduire des mécanismes de jeu dans des dispositifs de participation au projet urbain, participerait d'une ludification des procédés de co-conception de la fabrique de la ville. Partant du constat de l'usage généralisé des outils numériques (tant par les citadins que dans l'espace urbain – capteurs, smart grids), l'auteur propose d'étudier comment les technologies de la smart city peuvent être employées pour transformer les manières d'impliquer les habitants dans la conception de leur territoire, par l'introduction d'interactions ludiques entre les habitants et les technologies présentes dans les espaces publics (Nijohlt, 2017). D'autres auteurs (Wolff et al., 2017a, dans le même ouvrage) ont montré, à travers deux études de cas sur la ludification (le jeu « *Turing's Treasure* » et des sessions de conception d'applications avec un public jeune, dans un cadre scolaire), comment des expérimentations de manipulation des données urbaines pourraient en améliorer la maîtrise. A terme, ces dispositifs pourraient être vecteur de la participation des citoyens à l'innovation urbaine et à la co-création d'applications de ville intelligente.

Le paradigme selon lequel le numérique est un facteur de mobilisation, voire d'engagement, des jeunes semble partagé par un grand nombre d'acteurs du territoire [part.II.], et alimente un argumentaire en faveur de la présence des instituions sur le web 2.0 et de la « gamification » (Poplin, 2014) des dispositifs de participation à la fabrique de la ville. Il s'agit alors non seulement de s'assurer de la contribution effective des jeunes aux évènements de la ville, mais aussi de rendre plus amusante et accessible la question urbaine en utilisant le jeu vidéo ou toute autre technologie numérique. Les jeunes, considérés comme natifs du numérique (Montgomery et al., 2004 ; Tapscott, 2009 ; Dagnaud, 2013) constituent dès lors une cible privilégiée pour l'expérimentation d'innovations numériques dans le champ de la participation.

Nous nous attachons ici à analyser et déconstruire les discours qui en légitiment le déploiement en nous appuyant à la fois sur des entretiens conduits auprès d'acteurs rennais (2) et d'acteurs ayant participé à un programme PIA Jeunesse (10) qui interviennent directement auprès de publics jeunes[168] ou dans l'élaboration d'une politique publique jeunesse (cf. tab.41).

Tableau 41 - Corpus des entretiens analysés en 11.2.1.

Établissement de rattachement des enquêtés	Effectif	Codage des entretiens
Collectivité locale	5	Enquêté.e 1, responsable de mission, collectivité Enquêté.e 2, responsable de mission, collectivité Enquêté.e 3, chargé.e de mission, collectivité Enquêté.e 4, chargé.e de projet, collectivité Enquêté.e 5, chef.fe de projet, collectivité
Lieu d'accueil des publics jeunes (Missions locales, Maisons de l'emploi)	4	Enquêté.e 6, co-directeur.trice, espace d'accueil jeunes Enquêté.e 7, chargé.e de développement, espace d'accueil jeunes Enquêté.e 8, chargé.e de projet, espace d'accueil jeunes Enquêté.e 9, directeur.trice, espace d'accueil jeunes
Association	3	Enquêté.e 10, animateur.trice, association Enquêté.e 11, chargé.e de développement, association Enquêté.e 12, animateur.trice, association

[168] Sur quatorze entretiens produits pour l'enquête sur l'engagement des jeunes (PIA Jeunesse), quatre ne font pas partie de ce corpus. Nous n'avons gardé, sur cette population, que l'échantillon d'acteurs intervenant directement auprès des populations jeunes ou dans l'élaboration d'une politique jeunesse, indifféremment de leur territoire d'appartenance.

Pour chacun des entretiens, nous mentionnons volontairement le contexte institutionnel et la situation professionnelle de chaque enquêté afin de mettre en évidence la pluralité des systèmes de valeurs qui président aux usages numériques en contexte participatif.

Les acteurs travaillant au sein d'une collectivité ont mentionné, au cours des entretiens, trois dispositifs numériques expérimentés sur leur territoire et adressés spécifiquement aux publics jeunes (cf. tab.42).

Tableau 42 – Inventaire des médiations numériques présentées en entretien par des acteurs d'une collectivité

Établissement des enquêtés	Exemples de médiations numériques[169] présentées en entretien	Objectifs et enjeux
Collectivité locale	Mise en place d'un annuaire de l'ensemble des acteurs jeunesse avec outil de géolocalisation	Simplifier et enrichir l'accès à l'information Proposer une offre de services efficiente et structurer l'action sur le territoire en cohérence avec l'ensemble des acteurs Renforcer l'interconnaissance
	Utilisation d'une plateforme numérique existante pour diffuser des appels à participation	Élargir le cercle des participants : trouver les moyens de s'adresser à des jeunes qui ne sont pas déjà constitués ou impliqués en collectif Permettre aux jeunes de mettre à l'agenda politique des sujets de leurs choix
	Utilisation des réseaux sociaux	Communiquer sur des canaux plébiscités par les publics jeunes pour mieux les informer, et attirer sur les dispositifs
	Réalisation d'un court métrage	Valoriser les activités et engagements des jeunes auprès d'un ensemble d'acteurs variés (élus, partenaires potentiels, …)

La fonction principale des outils numériques – telle qu'avancée par les enquêtés – est d'abord de susciter et de faciliter la participation des publics jeunes.

> *« Se réunir autour d'une table et parler de grands sujets, ça parle pas aux jeunes, le numérique c'est sûr que pour eux aujourd'hui… enfin quand on leur en parle, ils se questionnent toujours sur le fait de pourquoi on n'utilise pas assez les réseaux sociaux, tout ce qui est Instagram surtout en ce moment, c'était vraiment pour moi la fenêtre… où vraiment le lien qu'on a pu mettre en place avec les jeunes c'était vraiment ce côté purement, pour moi, numérique ou en tout cas, tout du moins, accès numérique. » (enquêté.e 4, chargé.e de projet, collectivité)*

Cette ambition se traduit d'abord par un enjeu communicationnel, dans trois des cas présentés. Il est notamment rendu concret par la présence des institutions sur des canaux identifiés comme étant fréquentés par les publics jeunes, ou par la création d'interfaces numériques spécifiques pour s'adresser directement à eux.

[169] Nous citons ici les exemples d'expérimentations numériques présentées spontanément en entretien, indifféremment de la place qu'y occupe le numérique en soi : marginale, complémentaire ou constitutive de la démarche.

Dispositif : mise en place d'un annuaire en ligne de l'ensemble des acteurs jeunesse avec un outil de géolocalisation

Ce dispositif a été mis en place dans une collectivité urbaine à l'issue d'un premier diagnostic territorial partagé. Ce dernier avait pour objectif de proposer un plan d'action jeunesse adapté aux besoins, envies et attentes des publics jeunes. A ce titre, l'un des axes de travail particulièrement mis en avant, car jugé nécessaire par les acteurs, a été celui de l'accès aux droits et à l'information. Un groupe de travail a alors été mis en place à l'initiative de la collectivité, réunissant les professionnels du secteur jeunesse du territoire. Ces rencontres ont permis la création d'outils pour la jeunesse, parmi lesquels un agenda (consultable et modifiable par les jeunes comme par les professionnels), et un annuaire avec un outil de géolocalisation de l'ensemble des professionnels du territoire susceptibles « *d'être intéressants à rencontrer pour les jeunes, parce que bien souvent ils ne savent pas qui contacter ou il ne s'y retrouvent pas parce qu'il y a plein d'acteurs* » (enquêté.e 1, responsable de mission, collectivité).

> *« L'idée c'était un peu voilà de faciliter leur accès à ces professionnels et à ces institutions, alors quand c'était possible en mettant un référent et un contact direct, et sinon au moins en catégorisant par thématique selon leurs questions. » (enquêté.e 1, responsable de mission, collectivité)*

Ce projet est une illustration de l'enjeu de recréer du lien entre les jeunes et les institutions **[11.2.1.]**. Dans le cas présent, le dispositif est issu d'un constat partagé avec des publics jeunes, mais que l'institution s'est chargée de créer.

Plus largement, pour les enquêtés travaillant dans une collectivité locale, la question de la participation des publics jeunes est envisagée du point de vue de leur présence dans l'espace public, et de la prise en compte de leur parole dans les processus de décision politique. Les outils numériques ne sont généralement qu'un outil de médiation dans ce cadre, à l'exception d'un des cas présentés : la réalisation d'un court-métrage, par des jeunes, sur les actions PIA du territoire. L'usage d'outils numériques dans cette situation de projet a permis aux jeunes de monter en compétences d'une part, et d'être reconnus auprès des institutions d'autre part.

> *« C'est que leur demander [aux jeunes] de venir à un COPIL sans vraiment savoir de quoi on parle, c'était un peu flou pour eux, alors que là maintenant, à la suite du court-métrage et de toutes les réunions qu'on a pu organiser, je pense qu'ils ont vraiment bien identifié l'enjeu du projet » (enquêté.e 4, chargé.e de projet, collectivité)*

Au cours de notre expérimentation à la maison de quartier, les captations vidéo et audio des ateliers avec des habitants et/ou des publics jeunes ont aussi abouti sur la réalisation de plusieurs court-métrages, à l'initiative de l'équipe d'animation du Cadran. Ces productions ont été diffusées et utilisées de différentes manières :

1. Auprès de la maitrise d'ouvrage, pour présenter les propositions formulées par les participants aux ateliers participatifs dans leur contexte d'énonciation,
2. Auprès des habitants du quartier (sur la plateforme web *Beauregard en Immersion* et lors d'évènements), à la fois pour restituer et mettre en visibilité le contenu des ateliers sous forme de bilan imagé, et pour attirer de nouveaux participants dans la démarche.

Ces pratiques nous incitent à questionner l'usage des outils numériques – et plus spécifiquement de la vidéo – comme média de valorisation des formes d'engagement et de participation citadins auprès des aménageurs du projet urbain. Si les dispositifs de sondage numérique (vote en ligne sur le site de la Fabrique Citoyenne, questionnaire à remplir depuis une application – comme celle développée à l'occasion de la consultation *Rennes 2030*) comportent en essence le risque d'affaiblir la parole habitante en ce qu'elle devient une donnée numérique soumise à divers traitements (risque de formatage), la vidéo (de la captation au montage, par des acteurs en proximité des habitants) permettrait, pour les acteurs que nous avons rencontré, de palier à cette limite en transmettant une information plus complète qui

intègre à la fois et des actions (*praxis*) et des formes de communication non verbale et émotions (*pathos*).

Les entretiens conduits auprès d'acteurs travaillant au sein d'un lieu d'accueil des jeunes nous permettent d'analyser deux formes de médiation numérique (cf. tab.43).

Tableau 43 - Inventaire des médiations numériques présentées en entretien par les acteurs d'un lieu d'accueil des publics jeunes

Établissement des enquêtés	Exemples de médiations numériques présentées en entretien	Objectifs et enjeux
Lieu d'accueil des publics jeunes (Missions locales, Maisons de l'emploi)	Création d'une application numérique	Informer les jeunes des dispositifs existants Permettre à d'autres structures de s'impliquer et de valoriser/diffuser leurs actions (élargir les partenariats)
	Utilisation des réseaux sociaux et services numériques de discussion (*WhatsApp*, *Messenger*)	Communiquer et échanger des informations avec les jeunes

Les deux expérimentations présentées en entretien s'appuient sur un registre communicationnel (informer les jeunes et les acteurs du territoire d'actions en cours) et ont une vocation utilitaire. En effet, pour quatre acteurs interrogés intervenant auprès des jeunes dans un contexte social et économique de (ré-)insertion, les outils numériques ont pour principale utilité de multiplier les canaux de discussion. Il s'agit d'un outil complémentaire auquel les professionnels ont recours pour prolonger les échanges avec les jeunes, et s'assurer, individuellement, de la bonne réception des informations diffusées de façon large (sur un site web, ou depuis une application ou un réseau social).

A la différence des collectivités qui encouragent le développement de plateformes pour l'expression et la participation des publics jeunes, les structures d'accueil (telles que les missions locales et les maisons de l'emploi) privilégient un dialogue en proximité, sans l'intermédiaire d'une interface numérique. La participation des jeunes est ainsi moins encouragée, par ces acteurs, au sens de leur contribution via des plateformes et outils numériques que de leur présence au sein des instances de décision et de pilotage de projets.

> *« L'objectif, c'est qu'au final les jeunes soient parties prenantes de la gouvernance, et qu'ils aient une voix égale aux autres, en gros… oui, créer les conditions de cet escalier d'engagement, de montée en compétences, de montée en capacité d'agir (enquêté.e 7, chargé.e de développement, lieu d'accueil des publics jeunes)*

Du côté des professionnels du milieu associatif, la question du numérique se pose moins en termes de participation que d'éducation et de sensibilisation. Les quatre exemples mentionnés en cours d'entretien en sont une illustration (cf. tab.44).

Tableau 44 - Inventaire des médiations numériques présentées en entretien par des acteurs du milieu associatif

Établissement des enquêtés	Exemples de médiations numériques présentées en entretien	Objectifs et enjeux
Association	Réalisation d'un long métrage	Mobiliser des jeunes « plus facilement » et leur permettre de s'exprimer de façon créative sur un sujet qui les intéresse
	Ateliers vidéoludiques	Utiliser le support du jeu vidéo comme vecteur d'apprentissage
	Ateliers d'éducation	Accompagner les apprentissages aux outils numériques
	Ateliers de sensibilisation	Sensibiliser et éduquer aux dangers du web, à la confidentialité des données, aux usages « non maitrisés » du numérique

Ces actions, portées par des associations à l'initiative des animateurs socio-culturels et/ou des jeunes, sont menées en proximité (à l'échelle d'un quartier, généralement). Les outils numériques y sont employés à des fins pédagogiques et/ou capacitaires. Pour les acteurs que nous avons rencontrés, l'usage de supports vidéoludiques ne répondrait, parfois, qu'à des logiques occupationnelles.

> *« Le but […] c'est pas d'être un outil intégré sur la page web de [la collectivité] et qui donne des réponses à des questions que pourraient se poser l'habitant et le citoyen, mais on peut répondre à certaines questions en fait de notre côté déjà, donc voilà. Et puis on occupe les gamins les mercredi après-midi… » (enquêté.e 10, animateur.trice, association).*

Dispositif : « Datacraft »

À Rennes, le projet *Datacraft* (conduit par Rennes Métropole et l'association 3HITCOMBO) expérimente des modes de visualisation des données du territoire avec un jeu vidéo (*Minetest*, la version libriste de Minecraft). Il se greffe sur une interface numérique préexistante, hébergée par l'association : « *Rennescraft* », créée en 2013. L'objectif premier de cette expérimentation de data-visualisation est de faciliter la compréhension du territoire par les données, en utilisant la 3D – et plus spécifiquement le jeu vidéo – comme support de médiation des données brutes au public, afin, à terme, « *de stimuler à la fois la créativité et la concertation* » (prise de notes à l'occasion des Deuxièmes Rencontres du SPMD, le 27 novembre 2018 à Rennes). Cette expérimentation s'inscrit dans une double trajectoire : celle de l'open data, engagée à Rennes depuis 2010 **[chap.5.]** et aujourd'hui renforcée par des projets nationaux et européens (Service Public Métropolitain de la Donnée, Rennes Urban Data Interface), et celle de l'utilisation des outils numériques en médiation (visualisation, immersion) depuis la fin des années 1990 **[chap.4.]**. Le jeu vidéo est non seulement considéré comme média de transmission d'une information – ici, des données brutes – dans un souci de vulgarisation par l'affichage en trois dimensions ; mais il est aussi perçu comme facteur attractif d'un public jeune, souvent en marge des dispositifs de participation au projet urbain **[chap.2.]**. Ce paradigme selon lequel le numérique est un facteur de mobilisation, voire d'engagement des jeunes, semble partagé par un grand nombre d'acteurs du territoire, et alimente un argumentaire en faveur de la gamification des dispositifs de participation à la fabrique de la ville. Il s'agit alors non seulement de s'assurer de la contribution effective des jeunes aux évènements de la ville, mais aussi de rendre plus amusante et accessible la question urbaine en utilisant le jeu vidéo ou toute autre technologie numérique à des fins, d'ailleurs, plus pédagogiques que de transformation du territoire. Le jeu est alors employé à d'autres fins que la jouabilité en soi : c'est un outil de collaboration et de mobilisation intergénérationnel (lorsqu'il est employé à l'occasion de Rennes 2030, par exemple), qui offre aux individus des possibilités nouvelles de simulation, en leur permettant de s'immerger et d'interagir avec un espace en projet (Bailleul, 2015).

L'usage d'outils numériques ludiques en contexte participatif rend compte de la variété d'injonctions, parfois contradictoires, qu'il peut y avoir autour du rôle de l'habitant et du joueur…

> *« Quand on est intervenus au lycée, on était avec une classe de seconde, et enfin pour le coup c'était vraiment « on vous impose le fait de faire un atelier d'urbanisme avec le jeu vidéo » et donc même ceux qui n'avaient pas envie ils étaient obligés d'aller sur un ordinateur à un moment, au moins pour le premier, pour tester et après ils se partageaient tout ça, mais ça nous est déjà arrivé et de dire « ok est-ce que ça vous dit on va jouer à un jeu et cetera » et tout le monde dit non jusqu'à ce qu'on en mette un et que les autres suivent » (enquêté.e 10, animateur.trice, assocation)*

… et de l'usage même du jeu : la plateforme vidéoludique *Datacraft* par exemple, détournée pour de la consultation d'information (*dataviz*), tend à effacer le principe même de jeu qui en régit l'usage au départ.

Les acteurs avec lesquels nous avons pu nous entretenir apportent aussi un éclairage particulier sur les rapports différenciés, souvent hétérogènes, des jeunes au numérique (Mercklé et Octobre, 2012) :

> *« L'approche des réseaux sociaux dans son ensemble elle est très spécifique, on a essayé de travailler sur la montée en compétences sur le numérique, ne serait-ce que dans le cadre du socle de compétences, savoir utiliser un PC, utiliser les réseaux et cetera, donc on a mis comme ça des petites*

bribes, où on a fait de la sensibilisation aux réseaux sociaux. » (enquêté.e 11, chargé.e de développement, association)

Ces acteurs de proximité, qui interviennent pour une participation des jeunes, que ce soit dans la fabrique de la ville ou la co-construction de politiques publiques, ne voient par ailleurs dans les outils numériques qu'un support de communication avec des participants déjà identifiés, utilisé en complément des actions d'information et de sensibilisation menées sur le terrain. À des fins de sensibilisation et de pédagogie, les animateurs sont parfois incités à investir les espaces de sociabilités en ligne des jeunes. C'est le cas des « Promeneurs du Net » (Audran et al., 2020) qui a pour objectif « *d'enrichir leurs modalités d'intervention auprès de ce public* » (*ibid*., :50).

L'analyse comparée des entretiens de notre corpus, et plus particulièrement des outils présentés par chacune des catégories d'acteurs, nous permet ainsi de mettre au jour des usages et enjeux différenciés du numérique en fonction des types d'intervention jugés prioritaires, par ces trois types de structures, auprès des jeunes (cf. tab.45).

Tableau 45 – Fonctions attribuées aux outils numériques selon le contexte organisationnel (la structure professionnelle) des enquêtés

Établissement de rattachement des enquêtés	**Fonction principale des outils numériques**	**Contexte**
Collectivité *(Services publics)*	Attirer les publics jeunes au sein des dispositifs participatifs	Politique : participation
Espace d'intervention *(Missions locales, Maisons de l'emploi)*	Accompagner les projets personnels et professionnels	Social et économique : (ré)insertion
Association	Sensibiliser et éduquer aux usages	Culturel : animation

Deux visions s'opposeraient donc, schématiquement : d'une part, le numérique comme outil, portée par les acteurs intervenant en proximité avec les publics jeunes (intervention sociale et culturelle) ; et, d'autre part, le numérique comme solution, portée par les institutions (démocratie participative).

L'analyse spécifique de l'argumentaire mobilisé par les institutions pour justifier le déploiement d'une offre de participation numérique sur le territoire révèle qu'il s'appuie sur deux registres :

1. **Le premier traduit un enthousiasme technologique** : les outils numériques attireraient et susciteraient la participation des jeunes,

2. **Le second s'appuie sur des logiques communicationnelles** : les outils numériques permettraient de démontrer la participation des jeunes.

Pourtant, les productions numériques des jeunes, et plus largement leur engagement dans l'espace public par le web 2.0, demeurent assez peu valorisées et mal utilisées dans les expériences de participation (Fahmy, 2006). Nous posons ainsi que la vision essentialiste du rapport des jeunes au numérique s'inscrirait plus largement dans un processus d'esthétisation[170] de la participation porté par quelques acteurs (cf. tab.46).

[170] Nous tenons ici à rappeler que nous entendons par « esthétisation de la participation » la diversification et la multiplication des formes de médiation en contexte de production urbaine par le recours à des outils et interfaces numériques. Cette définition est à considérer dans une approche compréhensive et non critique de l'analyse des dispositifs participatifs.

Tableau 46 – Registres et valeurs d'usages du numérique en contexte participatif selon le poste des enquêtés

Champs d'action des acteurs enquêtés	Registre	Valeur
Stratégique (direction)	Communicationnel	Esthétisme
Opérationnel (intervention)	Social	Utilitaire
Occupationnel (animation)	Culturel	Pédagogique

Dans notre corpus d'enquête, les discours qui portent une esthétisation de la participation sont principalement formulés par des acteurs occupant un poste de direction. Ces derniers justifient le déploiement de dispositifs numériques en situation de co-production en s'appuyant sur un registre communicationnel. La configuration des dispositifs (design ludique, interactivité) serait, pour eux, un vecteur d'engagement – voire de politisation – des publics jeunes.

Une seconde analyse, plus critique, propose toutefois d'envisager l'esthétisation de façon critique. Elle s'inscrit dans la continuité des travaux de G. Gourgues (2018) sur la dépolitisation des dispositifs participatifs. Ces derniers n'existeraient « *que pour eux-mêmes* » (*ibid*.) : leur mise en œuvre s'appuie sur des argumentaires généraux et désincarnés, qui valorisent particulièrement l'intelligence collective, en célébrant dans le même temps des registres de participation dialogiques (la prise de parole et de l'écoute). L'auteur souligne également que les dernières évolutions observées des dispositifs participatifs (dans leur forme, notamment) sont avant tout motivées par des impératifs portés par les responsables politiques et administratifs. Dans certains cas, les dispositifs participatifs sont présentés comme un moyen de mettre en lumière des projets citoyens, pour améliorer l'attractivité de leur territoire. Cette mise en scène de la participation sur le territoire (Didier, 2015) servirait, en fait, la promotion des villes (Hankinson, 2004), comme instrument de marketing territorial (Gold et Ward, 1994 ; Greenberg, 2008). En outre, la participation devient une marque territoriale (Braun, 2011 ; Kavaratzis, 2008 ; Klijn et al., 2012 ; Zenker et Martin, 2011), qui encourage la construction d'associations positives (participation = ville inclusive, ville démocratique) et sert à se distinguer des autres territoires (Eshuis et Klijin, 2012). Le risque est alors de faire des habitants des consommateurs de services publics (Walsh, 1994 ; Eshuis et Klijn, 2012) plus que des citoyens et des coproducteurs (au sens de participants démocratiques actifs).

Cette opposition entre contribution et délibération démocratique est renforcée, ces dernières années, par les démarches de ville intelligente, qui valorisent particulièrement les initiatives conduites en ligne (Mabi et Gruson-Daniel, 2018), et, de fait, la figure du citoyen contributeur. Si la littérature n'a cessé de souligner la nécessité d'intégrer les habitants au sein des projets intelligents et de ville intelligente[171], elle se trouve aujourd'hui particulièrement encouragée par des interfaces ambiantes et persuasives (Clarinval, 2018). Les particularités structurelles des outils socionumériques – flexibilité, accessibilité, organisation réticulaire (Rodriguez, 2016) – s'arriment aux logiques et aux répertoires d'action d'une nouvelle culture de l'engagement et de la participation, valorisée par les institutions (Gourgues, 2018). Du côté des collectivités, proposer une offre de participation sur la base d'expérimentations numériques permettrait ainsi d'encourager et de valoriser ces interactions numérisées comme des formes d'engagements et d'offrir une certaine image de la ville selon des mécanismes d'imputation politique.

Nos résultats d'enquête indiquent au contraire que si certaines institutions privilégient l'esthétisme à la valeur utilitaire ou pédagogique des outils numériques, c'est d'abord pour proposer des expériences renouvelées d'engagement dans la production urbaine [chap.6]. Les acteurs publics se saisissent du numérique comme source de renouvellement des modalités de mobilisation des citoyens (Zaza, 2016). Ce processus, qui encourage de façon systémique la numérisation (Douay, 2016) et la ludification des dispositifs de participation (Henriot et Molines, 2020), répond à un double impératif : celui du renforcement des liens entre administration et

[171] Le déploiement d'une offre spécifique de participation à la fabrique d'une ville intelligente incite certains auteurs à considérer qu'il ne s'agit pas là seulement d'un projet de territoire, mais d'un dispositif de participation citoyenne en soi (Pokore, 2020) dans les collectivités.

administrés (en particulier des jeunes) d'une part, et celui de l'approfondissement de leur participation au fonctionnement démocratique d'autre part [chap.3]. Or, nous avons précédemment mis en évidence les difficultés des administrations à instaurer un dialogue direct avec les jeunes [chap.10]. Si le champ de la participation des jeunes est généralement délégué aux secteurs de l'animation socioculturelle et de l'éducation populaire [chap.6], ce n'est pas uniquement parce qu'ils représentent un tiers de confiance auprès des jeunes [10.2.3.], mais aussi – et surtout – parce qu'ils sont leurs principaux interlocuteurs. Si la forme et le design des outils prennent autant d'importance dans les processus participatifs, c'est donc moins par mécanisme d'imputation politique que par difficulté des administrations – voire leur incapacité – au départ, à créer des liens et communiquer directement avec les jeunes.

Le projet comme médiateur : entre éducation et capacitation

La participation comme intervention sociale auprès des jeunes s'apparente à une éducation à la citoyenneté, qui oscille, généralement, entre normalisation des conduites et valorisation de l'engagement pour le bien commun (Leclercq et Demoulin, 2020). La question se pose alors de savoir si les instances participatives sont réellement mises au service des jeunes, ou bien, par opposition, au service d'autres intérêts identifiés par C. Hbila (2014) tels que la manipulation des dominés, le lien social, la tranquillité publique ou encore l'utilité collective.

Pour F. Dubet (2010), nos sociétés auraient peu conscience de la valeur de dynamisme et de créativité des jeunes, voire la redouteraient. Les institutions maintiendraient alors la jeunesse – ou plutôt les jeunesses – dans un statut d'infériorité et de dépendance, tout en cherchant à surveiller voire à neutraliser certains sous-groupes de population qu'elles marginaliseraient professionnellement et/ou socialement. L'usage même du terme d'accompagnateur ou d'accompagnant des jeunes dans le cadre d'un dispositif participatif renvoie à une vision du jeune supervisé, illustrant ainsi la différence de statut entre jeune et professionnel, voire des dynamiques d'infantilisation (Laublin, 2008) plus ou moins conscientes à leur égard. Pour S. Laublin (2008), cette infantilisation permet de réaffirmer une position hiérarchique, tout en incapacitant et rendant moins légitimes les individus visés dans la prise de décision.

> *« Lorsqu'on arrive par exemple dans les dispositifs de gouvernance, comités de pilotage et cetera, on arrive avec « nos jeunes ». Et on leur fait un scénario, on leur dit « vous devez dire ça, vous devez faire ceci et cela ». Donc cette forme de paternalisme, c'est à la fois protéger et c'est faire obéir. » (Enquêté.e 7, chercheur.e, PIA de Grenoble)*

Le fait de renvoyer les publics jeunes à des intérêts privés correspond d'ailleurs à une forme classique de délégitimation observable au sein des scènes délibératives. En ce sens, les expériences de participation seraient des instruments symboliques (Loncle, 2008), « *destinés à faire valoir un ou des élus, ils ne permettront aucun changement de l'action publique et risquent de générer de la frustration chez les jeunes* » (*ibid*., :213).

Nous avons en effet relevé dans de nombreux travaux que la citoyenneté des jeunes est majoritairement envisagée selon un registre moral (Leclercq et Demoulin, 2018), et ainsi réduite au civisme et à la civilité (Murard, 2009). Il peut arriver que les publics jeunes se voient disqualifiés (Fize, 2003) des processus décisionnels. Perçus comme étant dans une situation d'incomplétude, ils ne seraient pas encore des citoyens tant qu'ils sont mineurs, et se trouvent ainsi, dans les dispositifs participatifs, mis en infériorité face à des élus de l'action institutionnelle (Loncle et Rouyer, 2004). L'injonction à la participation qui leur est adressée prend alors la forme d'une éducation à la citoyenneté : elle comporte par essence une dimension de transformation des individus vers un idéal. Les expérimentations conduites par une collectivité, plutôt que de promouvoir une citoyenneté ordinaire, soutiendraient en fait une conception capacitaire de la citoyenneté (Leclercq et Demoulin, 2018). Il s'agit d'amener les publics jeunes, en particulier mineurs, à se comporter en citoyens, « *visant l'universalité d'un bien commun que les pouvoirs publics auront définis et pour lequel ils en attendent une légitimation* » (Cortesero, 2012, :107).

« Souvent l'attente des élus derrière de ces conseils jeunes c'est pas qu'ils créent ce qu'ils veulent exactement, c'est qu'ils créent parfois ce qu'on attend d'eux quoi. » (Enquêté.e 2, chargé.e de mission, PIA du Val de Garonne Agglomération)

Cet extrait d'entretien nous rappelle les travaux de C. Hbila (2014) qui s'est interrogé sur la valorisation de la parole des jeunes par une institution et des professionnels, en particulier les acteurs jeunesse, uniquement lorsque celle-ci est conforme à leurs attentes. La participation des publics jeunes peut-elle alors encourager la production de nouvelles normes sociales, ou correspond-elle au maintien de celle-ci ?

« On a essayé de voir comment […] les jeunes qui portent des projets et des actions sur le territoire sont aussi des leviers de développement territorial […] et entre guillemets « pas simplement faire mumuse avec des projets culturels », voilà. De voir que ça avait aussi un effet sur les territoires, et que ça pouvait être aussi en lien avec des dynamiques territoriales, et que c'était pas strictement une action, dans un coin, porté par des jeunes parce que « ma foi faut bien qu'ils fassent quelque chose sinon ils vont brûler des poubelles ». » (Enquêté.e 13, chercheur.e, PIA de l'Ardèche)

Nous identifions, dans notre corpus d'entretiens, trois types de projets pouvant – ou devant, selon les professionnels – impliquer des publics jeunes : individuel (1), collectif (2), et urbain (3). Ces types de projet charrient, pour chacun, un ensemble de valeurs et de systèmes d'action qui leurs sont propres (cf. tab.47). Cette segmentation n'empêche pas qu'un jeune puisse être impliqué indifféremment dans un ou plusieurs de ces types de projet, ni que le projet urbain ne soit qu'un exercice de rapport à son environnement proche.

Nous l'avons observé au cours de l'expérimentation au collège, la mise en projet au prétexte d'une participation au budget participatif communal implique tout autant de développer le rapport à soi (estime, légitimité) qu'un rapport aux autres (confiance, écoute). Les registres personnel et collectif doivent autant être recherchés qu'encouragés, dans un projet, afin de définir un espace commun de co-production et de co-conception.

Nous avons également indiqué, dans ce tableau, les modalités d'action et degrés d'engagement les plus fréquemment observés et rapportés au cours de nos entretiens. Cela ne signifie pas pour autant qu'aucune participation des jeunes au projet urbain n'existe en dehors des consultations (le cas des chantiers participatifs est à ce titre un contre-exemple particulièrement illustratif), ni que ce type de projet n'a d'autre visée que la sensibilisation au développement urbain.

Tableau 47 – Trois types de projets jeunes (source : données de l'enquête)

	(1) Projet individuel	**(2) Projet collectif**	**(3) Projet urbain**
Rapport…	… à soi	… aux autres	… à son environnement
Action des professionnels	Intervention	Supervision	Médiation
Degré d'engagement des publics jeunes	Participation	Co-conception	Consultation
Objectif	Professionnalisation	Émancipation	Sensibilisation
Milieu des interventions	Éducation populaire ; éducation nationale ; associatif ; médico-social ; social	Associatif ; culturel	Institutionnel ; associatif

Le point commun que nous identifions à ces trois types de projets ou modalités de co-production est qu'ils sont perçus, par une majorité des intervenants jeunesse, comme des vecteurs d'autonomisation et de responsabilisation des participants.

« De leur donner des espaces, en tout cas la possibilité d'expérimenter, de se confronter à petite échelle, sans qu'il y ait d'enjeu financier ou professionnel à ces questions-là [de mise en projet autour d'un espace/projet commun] c'est aussi quelque chose d'assez fondamental en termes de préparation et de formation individuelle et de développement des compétences personnelles, enfin c'est des choses qui sont hyper intéressantes à mettre en place, parce qu'ils ont rarement cette occasion-là de prendre

les rênes d'un dispositif, d'être livré un peu à eux-mêmes sur les décisions et cetera. » (Enquêté.e 4, coordinateur.trice, PIA de Bretagne)

L'autonomie (Beauvais, 2003) et la responsabilité peuvent être définies de deux manières : comme externalités positives d'une part (des compétences ce que le projet permet d'acquérir), et comme conditions de la participation d'autre part (des prérequis nécessaires à la mise en projet). F. Poisson (2016) affirme en ce sens que l'accompagnement d'adultes (qu'il soient professionnels de l'accompagnement ou issus de l'entourage) est important pour soutenir l'engagement des jeunes. Le projet peut aussi être lu comme un espace permettant de rendre visible l'autonomie, au sens d'une faculté de choix, des adolescents. Les travaux de sociologues indiquent en ce sens que les jeunes sont autonomes de plus en plus tôt dans leurs apprentissages (De Singly, 2000). Les adultes auraient, dans ce cadre, un rôle d'accompagnement des publics jeunes dans une perspective émancipatrice (Lacroix et al., 2015) et d'empowerment (Jennings et al., 2006). Cette vision justifie que l'intervention en direction des jeunes soit orientée sur le développement et/ou le renforcement des compétences et des capacités individuelles à agir, alimentant dans le même temps une individualisation des interventions (Bellot et Loncle, 2013) par des situations d'accompagnement de projet.

11.2.3. Des effets de l'injonction à la participation des publics jeunes sur les professionnels

Si une approche organisationnelle [6.4.] nous a précédemment permis de mettre en évidence le poids de la formation [6.4.1.] et de l'acculturation à de nouvelles routines professionnelles [6.4.2.] dans la production de nouveaux supports et outils de participation conçus *par* et *pour* une institution, nous souhaitons, dans cette section, envisager ces transformations du point de vue des professionnels jeunesse. A partir du travail d'enquête conduit auprès d'acteurs impliqués dans des actions PIA Jeunesse, nous proposons d'analyser et de mettre en discussion les effets d'une implication et d'une participation des jeunes sur les pratiques et postures des professionnels (élus, animateurs, agents territoriaux).

Former, déformer – Une mise en tension des postures et pratiques professionnelles ?

Nous avons précédemment mis en évidence, par l'analyse des entretiens conduits auprès d'acteurs rennais [6.1.], que la participation des habitants dans le champ de la fabrique urbaine occasionnait une nécessaire acculturation à de nouvelles routines professionnelles [6.4.2.]. L'implication de publics jugés non-experts de l'aménagement tend à remettre en question la posture de sachant des concepteurs (Hatzfeld, 2013). Dans un contexte de complexification de la gouvernance des projets et de la promotion d'une ingénierie plus concourante (Arab, 2002), le développement de nouvelles pratiques est une nécessité (Biau, Fenker et Macaire, 2013 ; Charles, 2020 ; Leonet, 2018 ; Tribout, 2015). Nous faisons l'hypothèse que dans le cas des publics jeunes, la transformation des postures et pratiques des professionnels est d'autant plus nécessaire qu'ils font face à un public dont la participation, si elle suit généralement d'autres voies que celles proposées par les institutions (Taboada-Leonetti, 1998 ; Vulbeau, 2002 ; Pelabay, 2006), implique d'instaurer des formats créatifs et souples.

« Le fait qu'il puisse y avoir des jeunes, alors évidemment ça donne pas encore vraiment quelque chose, mais ça habitue les acteurs à avoir une posture de dialogue permanent. Et tu te forces à avoir le dialogue permanent, tu te forces à avoir des instances ouvertes, tu te forces à avoir un vocabulaire accessible, à prendre du temps, à gérer, même si ça prend énormément de temps. » (Enquêté.e 11, directeur.trice, PIA de Bordeaux)

Si la démarche d'aller-vers les jeunes dans l'espace public reconfigure les postures des professionnels [10.2.1.], en particulier leur statut de « dominant » (Guilloux-Lafont et al., 2019), la participation au sein d'instances décisionnelles (conseil ou comité, par exemple) offre aussi des occasions de confrontation (Delesalle et Enel, 2010) entre publics jeunes et adultes.

« Les jeunes sont moins expérimentés dans la relation, dans les dispositifs ils ont une moindre expérience du dialogue collectif parfois […] du coup y'a un écart que le monde adulte, professionnel, creuse […]. C'est des mondes qui doivent se rencontrer. Et donc quand les mondes se rencontrent pas, ne dialoguent pas, ils n'ont pas le même vocabulaire, ils n'ont pas la même façon de s'exprimer et cetera, du coup ils se comprennent pas. » (Enquêté.e 11, directeur.trice, PIA de Bordeaux)

L'usage distinct des termes « jeunes » et « adultes » révèle dans les faits une opposition symbolique de statuts : celui d'un public non initié mis face à des professionnels.

« En comité technique, en réunion classique, c'est le poids de chacun, le poids politique ou le poids économique, tout ça est souvent cumulé, ou se croise, c'est ça qui l'emporte dans les échanges, ou par exemple en comité technique si on fait… si le directeur général adjoint par exemple de la ville est là, et ben ce qu'il dit évidemment on va pas passer à côté, on va pas l'esquiver. » (Enquêté.e 10, chargé.e de développement, PIA de Bordeaux)

Que ce soit dans le champ de l'aménagement de l'espace ou de l'élaboration des politiques publiques, la participation des jeunes est ainsi, d'emblée, soumise à des jeux de pouvoirs (Torres, 2009 ; Lavoie et Panet-Raymond, 2014). L'enjeu de former les professionnels pour mettre en œuvre et encourager une participation des habitants apparait donc plus essentiel encore lorsqu'il s'agit de publics jeunes : il ne s'agit pas seulement de développer de nouvelles compétences, en particulier dans le champ de la médiation, mais aussi de sensibiliser l'ensemble des acteurs sur les postures à adopter en contexte de co-production, afin de faciliter la mise en dialogue et l'implication de tous les publics.

« On parle toujours de la formation des jeunes, de la préparation des jeunes à ces temps et cetera, pour le coup nous l'expérience qu'on a eue, le problème c'était plus la non préparation des autres, et notamment des élus, qui arrivent là et qui se comportent comme des élus… alors il peut y avoir des élus très bien, mais il y en a d'autres c'est juste pas possible… et donc ces jeunes se prennent ça en pleine face, et ils se rendent compte qu'ils peuvent pas dire grand-chose, que de toute façon c'est un peu comme ça que ça marche ces réunions, c'est les élus qui parlent, les techniciens ont préparé les choses en amont, les choses se valident à ce moment-là. » (Enquêté.e 10, chargé.e de développement, PIA de Bordeaux)

La participation des publics jeunes repose finalement sur la reconnaissance d'une citoyenneté élargie **[2.2.]**, qui nécessite – autant qu'elle encourage – de reconfigurer dans le même temps les cadres des dispositifs participatifs et les postures des professionnels vis-à-vis des participants.

« L'élu considère qu'il a un mandat représentatif, et donc il « parle pour » et cetera, on a même eu des réflexions… alors je sais plus dans quel cadre, mais en gros il y a des jeunes qui sont là présents, et quelqu'un qui me dit « oui mais ils parlent au nom de qui, ils parlent pour eux ». » (Enquêté.e 10, chargé.e de développement, PIA de Bordeaux)

L'analyse des interactions entre jeunes et professionnels, au sein de dispositifs participatifs classiques, codifiés et normés, met ainsi en évidence les tensions qui peuvent exister sur la base des statuts conférés aux participants. Si la participation des jeunes permet d'engager un processus de familiarisation mutuelle (Eder et Fingerson, 2002) à partir de la mise en dialogue d'acteurs aux profils et aux statuts différents, elle se heurte toutefois à des normes qui limitent, de fait, l'expression de ces publics. L'analyse de notre corpus d'entretiens indique en ce sens que la confrontation entre jeunes et professionnels donne lieu à des prises de conscience (Delesalle et Enel, 2010) de la part de certains acteurs du territoire :

1. **Sur les aspirations des publics jeunes :**

S'il est bien souvent fait mention de l'impératif participatif des jeunes sur des sujets « qui les concernent » **[chap.2.]**, de nombreuses dimensions des affaires de la cité comme le vivre-ensemble et les institutions d'ordre social, entre autres, rencontrent en fait leur intérêt (Bréchon, 2005).

« Il y a eu beaucoup de propositions ou de réflexions autour de la notion de transition et de développement durable, il y quand même pour le coup des jeunes qui sont très intéressés par ces questions et très demandeurs de plus d'actions, que ce soit lié à la transition encore une fois autour de la question des transports en commun, mais aussi de la protection de la nature, et de la valorisation de certains espaces. » (Enquêté.e 12, chargé.e de mission, PIA de l'Ardèche)

La participation des jeunes au sein des processus décisionnels permet cette prise de conscience et encourage finalement les institutions à associer plus largement les publics jeunes à l'ensemble des consultations menées sur un territoire.

> *« Les collègues m'ont dit « on se rend compte que les jeunes sont beaucoup plus exigeants que nous, comme s'ils voulaient incarner vraiment tous ces idéaux de la justice, de l'égalité et cetera » et de manière beaucoup plus directe, pour que ça ne soit pas que des affirmations idéologiques. » (Enquêté.e 7, chercheur.e, PIA de Grenoble)*

Nos expérimentations ont en ce sens démontré la volonté des jeunes à concevoir et produire des projets utiles, pour eux comme pour les autres, et plus particulièrement pour des personnes en situation de précarité. Les adolescents que nous avons accompagnés sont particulièrement sensibles à la justice, l'égalité et le respect, et c'est pourquoi ils ont formulé des propositions allant dans le sens du vivre ensemble (musée des religions, épicerie solidaire, actions de sensibilisation à la pollution et au tri des déchets). Par ces projets, les adolescents formulent et défendent non seulement une vision de la ville, mais aussi des valeurs : le partage, l'inclusion, et la protection environnementale.

2. Sur leurs pratiques informationnelles :

Pour certains acteurs, la participation en ligne (Jenkins, 2009) constituerait une véritable source d'engagement civique pour les adolescents et jeunes adultes (Bennett, 2008). Les environnements numériques sont considérés comme autant d'instances informelles d'apprentissage de valeurs et de compétences civiques (Dahlgren, 2009), qui offrent des espaces de sociabilité et favorisent le développement d'un sentiment d'appartenance envers une communauté (Boyd, 2008). Cette participation sociale (Gaudet et Reed, 2004) est interprétée, par D. Boyd (2008), comme le résultat de la frustration des jeunes d'être exclus des processus politiques formels (Weller, 2007). Ainsi, l'investissement des collectivités dans le champ de l'innovation numérique permettrait relancer une démocratie participative en perte de vitesse (Monnoyer-Smith, 2011) en encourageant et en ciblant spécifiquement la participation des publics jeunes. L'enjeu, pour les institutions, est de se saisir du tournant subjectif de la participation (Hustinx et Denk, 2009), qui s'appuie sur les médias sociaux (Proulx et al., 2011), au travers desquels s'expriment et se manifestent des modalités plus personnelles de l'engagement (Simmons, 2008).

> *« On a eu plusieurs fois la remontée de certains jeunes nous disant que la manière dont nous on peut communiquer, de manière générale dans les institutions, ça peut être complètement éloigné en fait de certains jeunes. » (Enquêté.e 8, chargé.e de projet, PIA de Paris Terres d'Envol)*

Le paradigme qui associe la jeunesse au numérique s'appuie par ailleurs sur une vision uniformisée des « digital natives » (Prensky, 2001), familiers des environnements numériques qui seraient omniprésents dans leur vie (Jaffé, 2011). Les animateurs socioculturels que nous avons rencontrés nuancent toutefois ce postulat, et insistent particulièrement sur la fracture numérique qui se manifeste, aussi, chez les publics jeunes (Plantard, 2015).

> *« On participe aussi à l'éducation au numérique, de façon tout à fait bateau, qui est tellement bête que parfois on oublie, c'est qu'avec nous les gens apprennent à utiliser un clavier, qu'ils apprennent à avoir la tête devant un écran en ayant la main sur un clavier, et l'autre sur la souris, donc c'est bête à dire pour des personnes de quarante ans, mais pour des ados ou des jeunes qui ont 9 à 15 ans, c'est quand même important. » (Enquêté.e O., animateur.trice culturel, association)*

Au cours de nos expérimentations, nous avons en ce sens observé un rapport contrasté aux outils numériques entre l'ensemble des participants **[11.1.3.]**. Tous n'utilisent pas les réseaux sociaux, ni ne sont nécessairement à l'aise sur un support numérique « parce qu'ils sont jeunes ». Nous avons également mis en évidence l'inadéquation entre les environnements numériques mis en place par les collectivités locales et leurs pratiques numériques.

Nous réaffirmons, ici, qu'il est nécessaire de dépasser une vision essentialiste du rapport des jeunes au numérique qui se traduit, dans les discours, par la qualification d'un lien évident entre

participation, numérique et jeunesse, porté par certains acteurs du territoire. En outre, qu'une institution investisse des espaces numériques privilégiés et/ou plébiscités par les publics jeunes ne garantit nullement leur participation.

3. Sur les méthodes d'accompagnement et les cadres à instaurer dans un contexte participatif :

Le format des dispositifs participatifs classiques, qui s'appuient sur un registre dialogique, ne permet pas tellement aux jeunes d'exprimer leurs réalités quotidiennes, leurs besoins, ni de valoriser leurs capacités d'action (Hbila, 2014).

> *« Le peu de jeunes qui s'est engagés, ils arrivaient pas bien à voir quelle contribution ils pouvaient apporter, sur quoi… vraiment quel pouvoir ou quelle marge de manœuvre ils avaient dans les instances, à quoi ils servaient concrètement. » (Enquêté.e 12, chargé.e de mission, PIA de l'Ardèche)*

Ce que nous enseignent nos expérimentations, c'est que les publics jeunes privilégient une participation qui s'appuie sur le registre du faire **[11.1]**. Toutefois, nous avons également mis en évidence que la conception d'un projet ne repose pas uniquement sur des compétences techniques. Ce que les adolescents ont exprimé, c'est un sentiment d'inutilité et des difficultés à s'exprimer dans un espace normé. Certains des adolescents que nous avons accompagnés ne se reconnaissent pas comme citoyens, et n'estiment pas disposer des compétences ni du vécu légitime pour s'engager dans un dispositif tel que celui du budget participatif. Ils déplorent une stigmatisation et une image très négative de leur quartier, mais aussi d'eux-mêmes : par leur statut de jeune et leur ancrage dans un quartier prioritaire de la ville, occasionnant autocensure et auto-exclusion de leur part.

L'ouverture des instances décisionnelles (les comités de pilotage, par exemple) aux publics jeunes poursuit en fait un objectif politique de réparation des liens avec les institutions (Becquet, 2002 ; Hbila, 2012 et 2014). Cette réconciliation profiterait essentiellement aux acteurs publics, en leur permettant de légitimer leurs propres décisions, mais placerait finalement les jeunes en situation de difficulté.

> *« On a aussi la difficulté à les associer sur ces moments qui sont très théoriques, puisqu'on règle aussi nos petites questions de partenariat financier […] des choses de l'ordre très professionnel, et du coup ils sont un peu mis au milieu de ces situations, et sur 2 heures de comité technique, ce qui les intéresse réellement si on en a pour une demi-heure c'est très bien quoi. Donc c'est assez déstabilisant pour eux, ils jouent le jeu depuis le début, mais moi je trouve ça assez limite presque de notre part que de les mettre en difficulté sur ces situations-là. » (Enquêté.e 2, chargé.e de mission, PIA du Val de Garonne Agglomération)*

Les limites à la participation des jeunes au sein d'instances décisionnelles sont pourtant bien balisées, et ce depuis longtemps (Koebel, 1998 ; Miralles et Gaillat, 2006).

L'analyse pragmatique de nos expérimentations nous a en ce sens permis de souligner l'influence du contexte, de la commande, et des interactions entre l'ensemble des participants au sein d'une situation de co-production. Nous posons que les postures et attitudes des figures d'autorité à l'égard des jeunes ont une incidence certaine sur leur degré d'engagement et d'implication.

Au-delà d'une remise en question des pratiques professionnelles en contexte participatif, l'analyse des interactions entre jeunes et adultes met aussi en évidence des conflits de représentation sur le fonctionnement même des processus de gouvernance et de décision ouverts. La participation des jeunes au sein de ces instances souligne les limites d'un système normé et codifié qui laisse, finalement, peu de place à des publics éloignés et les moins sensibilisés au fonctionnement des administrations publiques.

> *« Il a été décidé aussi qu'on accompagnait les jeunes à prendre la parole, à s'exprimer, parce qu'au CA c'est pas simple de s'expliquer quand il y a des élus, donc il y a tout un travail d'accompagnement*

des jeunes, d'expliquer les enjeux, les termes et cetera, et donc ça c'est fait par la chargée de projet […] et par les référents jeunesse. […] Le fait de prendre le temps, que moi la chargée de projet, et les référents jeunesse, on prenne le temps d'expliquer aux jeunes les enjeux d'un CA, les mots, les codes, les termes précis, c'est un moyen aussi, qu'ils se sentent investis, et de leur donner les clés de la compréhension aussi. » (Enquêté.e 3, chargé.e de projet, PIA du Bocage Bressuirais)

Or, pour M. Liebel (2010), la participation n'aurait d'intérêt et ne serait « *pratique* » (:172) que si les jeunes peuvent s'exprimer et s'impliquer par des paroles et des actes qui font sens pour eux, et qui transforment, dans le même temps, les représentations de la société – et plus particulièrement des « *adultes dominants* » (:172) – à leur égard.

Fédérer et harmoniser – La participation des jeunes, vecteur de transformations organisationnelles ?

Impliquer ou faire participer les jeunes dans la vie du territoire ou d'une institution nécessite, de la part de l'ensemble des acteurs, qu'ils transforment leurs pratiques et leurs routines, au sens d'une culture interne (Divay et Slimani, 2018). En considérant que le développement d'une offre participative s'articule avec un appel à transformer l'action publique, nous proposons de discuter l'hypothèse selon laquelle l'implication des publics jeunes contribuerait à transformer les organisations et structures publiques (les administrations territoriales et missions locales, par exemple).

L'analyse de notre corpus d'entretiens met en évidence trois façons d'envisager le rôle de la participation des jeunes dans la transformation des organisations.

1. **Une première consiste à défendre que la participation des publics jeunes entraine nécessairement des transformations organisationnelles**.

Adopter une posture spécifique (marquée par une forme d'horizontalité, et de grande écoute) ainsi que de nouvelles méthodes (inductives, créatives) sont nécessaires à l'encadrement des jeunes en contexte participatif. Ainsi, leur participation soulignerait et mettrait en évidence des faiblesses et limites au fonctionnement administratif actuel.

« C'est pas du tout révolutionnaire, mais en même temps en permanence ça interroge […] pour ces jeunes-là, honnêtement ils ont peut-être l'impression que ça bouge pas trop, mais en fait je trouve que ça fait quand même bouger » (Enquêté.e 11, directeur.trice, PIA de Bordeaux)

De plus, la jeunesse étant une question transversale, elle nécessite de travailler en réseau avec une pluralité d'acteurs de structures différentes. Il est particulièrement mis en avant, dans les récits d'acteurs avec lesquels nous nous sommes entretenus, qu'une dynamique de coopération est nécessaire à la mise en œuvre d'une politique publique de jeunesse intégrée et participative, et que cette dernière modifie non seulement les routines professionnelles, mais favorise plus largement l'interconnaissance en interne (relations au sein d'une structure) et en externe (relations partenariales).

« Au bout de 4 ans […] on voit bien les transformations qui se passent au niveau des structures […] c'est pas que des jeux d'acteurs, il y a vraiment des transformations au niveau de la structure […] et au niveau de la façon dont se positionnent les professionnels de la jeunesse en l'occurrence, et de fait ça vient impacter l'ensemble de la structure, c'est pas que la jeunesse… ça vient impacter les vieux quoi [rires]. » (Enquêté.e 5, directeur.trice, PIA de Bretagne)

La participation des jeunes impacterait donc les relations interservices et les partenariats associatifs (Delesalle et Enel, 2010).

« Sur le territoire ici c'est par exemple des duos Mission Locale / maison pour tous qui se sont mis en place, des duos parentalité / Maison pour Tous, enfin là je parle de duos, je parle de personnes quoi, ce sont des animateurs enfin un animateur ou une animatrice avec un conseiller Mission Locale qui travaillent ensemble sur un groupe […] Ça a sacrément bougé les postures professionnelles quand même. » (Enquêté.e 5, directeur.trice, PIA de Bretagne)

La pérennisation de ces transformations, enclenchées par la participation des publics jeunes, est toutefois soumise à une reconnaissance et une validation politique.

> *« L'idée c'est de continuer les instances de dialogue, de concertation, de co-construction de projet qu'on avait en 2021 […] et de les élargir sur toute la ville, mais ça c'est en cours de travail, et ça fera évidemment l'objet d'une validation politique, à la fois par les élus municipaux mais aussi par les élus associatifs de chaque structure qui voudraient rentrer dans ces instances » (Enquêté.e 6, responsable de mission, PIA de Bretagne)*

2. Une seconde nuance les effets de la participation des jeunes sur d'éventuelles transformations organisationnelles.

Cette vision se retrouve dans les discours d'acteurs qui ne considèrent pas la participation comme une fin en soi, mais plutôt comme un moyen : impliquer des jeunes vise la mise en œuvre de politiques publiques plus efficaces et efficientes[172]. Ces derniers ne sont donc pas directement responsables des transformations organisationnelles engendrées par leur implication.

> *« C'est […] comment aujourd'hui ou demain […] on va continuer à travailler ensemble et à bouger nos structures en permanence, les mettre en mouvement, pas les faire bouger pour bouger mais avec dans l'idée d'avoir toujours un service à la population jeune le plus efficient possible. » (Enquêté.e 5, directeur.trice, PIA de Bretagne)*

Pour les acteurs qui portent ce discours, les jeunes apportent une expérience de terrain qui sert l'élaboration de discours et de politiques publiques, mais complexifie dans le même temps le maintien d'une approche distanciée et généralisée :

> *« Ça remet toujours un peu les pendules à l'heure, on est en train de conceptualiser, de travailler, et puis à un moment donné y'a des jeunes qui vivent des choses très concrètes et il faut aller gérer ça […] ça remet un peu de réel, de concret dans tout ça » (Enquêté.e 11, directeur.trice, PIA de Bordeaux)*

Par ailleurs, le développement d'une offre participative en direction des jeunes serait une conséquence d'un appel général à transformer l'action publique. En ce sens, l'instrumentalisation de la participation vise indifféremment l'ensemble des publics :

> *« C'est pas que la question de la jeunesse […] c'est comment, à un moment donné sur un territoire, on coopère ensemble pour éviter de faire de « l'en-silo-phalogramme » plat et arrêter de découper les citoyens quel que soit leur âge en tranche » (Enquêté.e 5, directeur.trice, PIA de Bretagne)*

C'est l'implication de non professionnels ou de citoyens dans ces instances qui est en jeu, et pas spécifiquement celle de publics jeunes.

3. Une troisième et dernière pose que la participation des jeunes n'est pas (à elle seule) responsable de transformations organisationnelles.

La conduite d'actions innovantes en direction de la jeunesse et de sa participation à la vie locale s'insérerait plus largement dans une gouvernance de l'action territoriale par projet. L'exemple des PIA Jeunesse est particulièrement éclairant à ce titre : comme instrument de financement (Bezes et Siné, 2011), il vise à orienter les formes et contenus d'une action publique plurielle déployée localement (Labadie et Paraisse, 2019). Les appels portés par l'État encouragent la structuration et la rédaction collective d'une réponse par des acteurs qui doivent s'organiser à l'échelle d'un territoire. Ils doivent ainsi opérer de nombreux changements dans leurs pratiques et formes d'organisation, afin de réussir le pari d'une articulation entre un cas particulier, celui des configurations locales, à la « *grandeur des objectifs fixés* » (Breton, 2014, :222).

> *« Travailler en réseau c'est un peu chronophage au début, parce que ça prend du temps de se réunir et de réfléchir ensemble, et que quand on est dans une pratique soit institutionnelle, soit professionnelle,*

[172] On retrouve dans ces discours une vision managériale de la participation **[6.3.2.]**. L'objectif est de réformer les services publics par une conduite innovante de la participation portant sur la participation même des publics jeunes.

ben du temps on n'en a pas forcément, mais […] c'est d'autant plus intéressant et enrichissant quand il y a des beaux projets qui sortent, quand les gens sont au courant des actions des autres, qu'il y a des croisements qui se font, que quand on porte une action à deux c'est plus facile à faire financer ou c'est plus facile à faire valoir, […] enfin y'a plein d'intérêts à travailler en coordination et en réseau, on est tous convaincus, mais c'est vrai que tant qu'on ne l'expérimente pas, on a l'impression que quand on fait les choses tout seul dans son coin ça va plus vite et c'est plus simple, et donc il faut tordre un peu ça, parce que c'est vrai que les élus notamment ont des ambitions d'étiquetage et de visibilité, et de lisibilité de leur politique qui est importante, et que faire de la coopération c'est pas trop dans leurs habitudes mais certains comprennent quand même que porter des gros projets c'est plus visible, c'est plus simple, et c'est plus motivant quoi. » (Enquêté.e 4, coordinateur.trice, PIA de Bretagne)

Nos entretiens confirment l'existence d'une tension mise en avant par F. Labadie et J. Parisse (2019) entre un dispositif conçu nationalement et son appropriation locale. C'est cette tension plus que la présence et l'implication des publics jeunes au sein de dispositifs participatifs qui occasionnerait des transformations organisationnelles. Autrement dit, la participation des publics jeunes ne serait qu'un axe de travail (même s'il n'est pas moins neutre pour autant), et c'est plus largement la structuration de l'action publique par projets, la territorialisation par le haut des politiques de jeunesse (Labadie et Parisse, 2019), qui encouragerait des transformations du côté des structures publiques.

Comme l'indique l'extrait d'entretien précédent, « *quand on porte une action à deux c'est plus facile à faire financer ou c'est plus facile à faire valoir […], porter des gros projets c'est plus visible* » (enquêté.e 4, coordinateur.trice, PIA de Bretagne). D'un point de vue instrumental, la participation des jeunes servirait donc, entre autres, à reconfigurer les rapports de force en valorisant des groupements d'acteurs :

« Normalement le rapport de force c'est les grosses entreprises qui disent « on veut ça et puis ça se fera comme ça » mais là […] ils ont réussi à créer un écosystème, un système de coopération, qui permet, en mettant dans la boucle ces gros acteurs économiques […] de leur faire prendre en compte des considérations plus sociales, territoriales et cetera, voire même en ayant l'appui du politique local, les faire un peu plier sur certaines choses. » (Enquêté.e 10, chargé.e de développement, PIA de Bordeaux)

« Il faut forcément faire des alliances ou faire avec d'autres. » (Enquêté.e 11, directeur.trice, PIA de Bordeaux)

F. Labadie et J. Parisse (2019) identifient en ce sens l'existence conjointe de deux approches : une première qui vise à rationaliser l'action publique d'un côté, une seconde qui repose sur la volonté d'impliquer les jeunes dans la (re)définition de l'action publique. Leur développement est toutefois conduit de façon parallèle, ce qui limite, de fait, une véritable reconfiguration de l'action publique par la participation des publics jeunes.

11.3. Valoriser l'engagement – Une inévitable institutionnalisation de la participation ?

Si la valorisation est reconnue comme un vecteur de participation des jeunes (Chiron, 2016), elle permet aussi de mettre en visibilité des formes d'engagement, d'attitudes, d'individus se mettant au service d'une cause[173]. Nous avons précédemment identifié un certain pointillisme dans la stratégie de déploiement des dispositifs participatifs de la collectivité rennaise **[4.3.3.]** d'une part ; et dans la pluralité des actions qui composent le champ de la participation des jeunes **[6.3.1.]** d'autre part. Comment, dès lors, envisager de capitaliser et de valoriser l'ensemble de ces co-productions et de formes d'engagement dans leur pluralité ?

[173] Ce sens est attribué au terme d'engagement depuis le milieu du XXe siècle. Dans le langage courant, il permet de signifier « *l'action de se lier par une promesse ou une convention* » ou « *l'action d'engager, de commencer une action* » (dictionnaire Le Robert), de façon volontaire.

Nous proposons dans cette section d'analyser, à l'aide de notre corpus de matériaux (expérimentations et entretiens), les enjeux de valorisation des engagements de publics jeunes.

11.3.1. Entre interconnaissance et reconnaissance : du jeune habitant au jeune porteur de projet

L'expérimentation que nous avons menée au collège de Rosa Parks nous permet d'affirmer que les formes de participation et d'engagement des collégiens peuvent être valorisées de plusieurs manières, tout en se situant en dehors des questions évaluatives [chap.1.] et institutionnelles de la participation :

1. **La première forme de valorisation est d'ordre pédagogique :**

Elle s'appuie sur une approche par compétences, notamment celles qui ont été développées et/ou renforcées au cours des mises en situation (séances, ateliers) et ont contribué à alimenter leurs réflexions des participants pour une co-conception de projet [11.1.3.].

La mise en participation des jeunes, au prétexte de la fabrique de la ville, s'insère et se rapproche alors d'une éducation à la citoyenneté.

2. **La seconde est d'ordre médiatique :**

C'est le cas du quotidien régional Ouest France, qui a valorisé l'engagement des jeunes que nous avons accompagné par la publication d'articles de presse, et en donnant de la visibilité à leur travail d'enquête sur le harcèlement pendant les vacances d'avril 2019 [11.1.2.], par la mise en ligne d'un podcast[174] (cf. fig.64).

Figure 59 - Coupure de presse, 28 octobre 2019, © Ouest France

[174] Deux articles ont été écrits par des élèves de classe de cinquième entre 2018 et 2019, auxquels s'ajoute un podcast diffusé sur la plateforme numérique du quotidien régional. Disponible en ligne [URL : https://podcasts.ouest-france.fr/broadcast/2376-Rosa-Pro-Episode-1-C-est-quoi-le-harcèlement-Quand-les-élèves%E2%80%89montent-le-son - page consultée le 3 mai 2022].

Un autre exemple significatif est celui de la communication sur les réseaux sociaux, à la fois par les partenaires des workshops…

> *« Les élèves du collège Rosa Parks passent un bout de leurs vacances à l'Édulab dans le cadre d'un atelier scolaire organisé par le collège ! Une piste pour de futurs ateliers ! » (Tweet du compte « Édulab Rennes 2 », 13 février 2019).*

Ce tweet mis en ligne par l'Élulab, fablab de l'Université Rennes 2, mérite aussi d'être analysé du point de vue de son contenu. L'appel à prolonger et à reconduire des activités avec les collégiens, adressé au collège Rosa Parks – mais aussi l'absence de mention de l'équipe de recherche qui a organisé cet atelier – est intéressante du point de vue du rôle de l'expérimentation avec des jeunes et de la place des chercheurs dans la structuration d'un réseau d'acteurs sur le territoire.

… et les participants (les collégiens). De nombreuses recherches se sont attachées à cerner les effets des technologies numériques, et en particulier des réseaux sociaux, sur l'engagement des jeunes (Pasek, 2006 ; Montgomery et al., 2004). Ces derniers seraient un outil d'apprentissage (Graziani, 2012) voire un outil démocratique, en ce qu'ils renforceraient le statut de citoyen de l'enfant (Lits, 2011 ; De Smedt, 2011). L'analyse de ces formes contemporaines de participation et d'engagement (Della Porta et Tarrow, 2005 ; McDonald, 2004 ; Ion, 2012), en particulier de cybermilitantisme (McCaughey et Ayers, 2003 ; Mossberger et al., 2007), révèle qu'elles sont vécues, par les individus, comme l'expression de préférences personnelles. Du côté des publics adolescents que nous avons accompagné, nos observations indiquent que les dimension capacitaire, citoyenne et militante de l'usage des réseaux sociaux est en fait à nuancer.

Situation : séance en classe	Protocole : expérimentation #1 (collège), classe de cinquième
Contexte : mercredi 22 janvier 2020. Les collégiens sont répartis dans leurs groupes habituels, accompagnés d'un ou deux étudiants. Acteurs : équipe de recherche (observation), professeur (supervision), étudiants (animation), collégiens (participants). Objet de la situation : ateliers de conception des projets.	

Si dans le groupe 4 de la classe de cinquième, l'idée d'investir les réseaux sociaux s'est rapidement manifestée (par la volonté des collégiens), c'était d'abord pour donner de la visibilité à leur projet, mais aussi pour faire circuler des informations sur les évènements qu'ils souhaitaient organiser dans la ville.

> *« Quand on a commencé à parler des idées de projets et de créer un compte Instagram pour en parler c'est là qu'ils étaient vraiment motivés. Une des collégiennes, qui adore le dessin, s'est hyper investie pour faire des graphismes et proposer du contenu. » (étudiant.e 12)*

Nous avons toutefois observé, au cours des séances, qu'un certain nombre de normes et de codes régissent les pratiques socionumériques des jeunes **[11.1.3]**. Ces normes contraignent la valorisation, en ligne, de leurs activités (notamment sur les réseaux sociaux) – et plus particulièrement la publicisation de leur projet. La remarque critique d'une collégienne à propos des projets soumis à la discussion par ses camarades est particulièrement éclairante à ce titre. Elle manifeste et justifie son refus de suivre leurs propositions en affirmant que ce qu'ils proposent n'est pas « *instagramable* » :

> *« Collégienne : mais ça va pas c'est mort je mets pas ça sur insta moi.*
>
> *Encadrant.e : pourquoi ?*
>
> *Collégienne : ben c'est pas instagramable.*
>
> *Encadrant.e : comment ça ? ça veut dire quoi ?*
>
> *Collégienne : ben je sais pas fin c'est moche et tout quoi, personne va liker ça.*
>
> *Encadrant.e : et qu'est-ce qui est instagramable alors ?*

Collégienne : ben par exemple je follow plein de comptes de voyage et l'autre jour j'ai vu des trucs trop beaux c'était des trucs d'art sur du sable.

Encadrant.e : du land art ?

Collégienne : ouais voilà ! et en plus c'était en Turquie je crois ou je sais plus où c'est trop stylé. Alors que les trucs là de poubelles c'est nul » (extrait de journal de terrain, prise de notes in-situ)

L'enquête de S. Rodriguez (2016) soutient en ce sens que les pratiques et les usages des médias socionumériques sont, pour les jeunes, des espaces d'expérimentation, de résistance et de relation aux autres. Ils y recrutent des appuis et font circuler des messages en parallèle des actions (Gerbaudo, 2012) qu'ils peuvent déployer sur des terrains physiques.

Du côté des professionnels que nous avons rencontrés en entretien, l'un des principaux enjeux dans la valorisation des actions jeunesse est de rester fidèle à leur parole, à leurs engagements. Les formes créatives – reportage vidéo, bande dessinée, podcast – sont à ce titre privilégiées, en ce qu'elles permettraient, en outre de susciter l'envie de participer d'autres jeunes.

« Ils sont actuellement en train de fabriquer les outils d'essaimage, de capitalisation qui seront des BD. Ils ont engagé des dessinateurs, ils se réunissent très régulièrement avec les jeunes qui participent aux projets financés par le PIA, et ils sont en train d'élaborer des outils justement de capitalisation avec des moyens qui sont peut-être plus adaptés au public concerné. L'idée c'est justement « le jeune parle aux jeunes » et quelque part ça c'est aussi très innovant. » (Enquêté.e 7, chercheur.e, PIA de Grenoble)

Ces formes demeurent malgré tout marginalisées par les approches évaluatives de la participation, construites en amont des expérimentations et focalisées sur des aspects quantitatifs.

« C'était souvent le nombre qui faisait qu'on considérait qu'une action fonctionnait ou pas, et non pas les bénéfices que tiraient les jeunes de l'action par exemple, voilà. Personnellement je considérais que cinq jeunes qui tiraient un bénéfice au terme d'une action, par exemple un lycée avait fait un partenariat avec un lycée chinois, un lycée hôtelier, et donc ils avaient fait un échange, les chinois étaient venus, les étudiants français étaient allés là-bas, les élèves, et même s'ils étaient que dix je trouvais que c'était un partenariat qui donnait des résultats, mais en fait c'était pas ceux qui étaient le plus mis en avant en fait, ceux sur lesquels on communiquait le plus c'était ceux qui avaient un effet un peu spectaculaire (Enquêté.e 1, chef.fe de projet, PIA de Picardie Maritime)

Nous posons ainsi qu'il est nécessaire de repenser l'analyse des actions et expérimentations collectives impliquant des publics jeunes afin de mettre en visibilité la pluralité des formes de leurs engagements.

11.3.2. Quelle place pour le secteur académique dans l'expérimentation de la participation des publics jeunes ?

Les acteurs du champ académique (chercheurs, doctorants, ingénieurs) occupent en général une place d'évaluateur dans les PIA Jeunesse.

« Le PIA en lui-même n'a pas forcément besoin d'un laboratoire de recherche sur lequel s'appuyer, mais […] y'a une obligation légale, ce qui fait que nous on est là-dedans et faut trouver notre place, donc c'est pour ça que je vous disais que c'était un petit peu compliqué […] on n'était pas nous directement liés aux actions menées auprès des jeunes, et donc notre rôle ça a été plutôt […] tout ce qui était observation… » (Enquêté.e 1, chef.fe de projet, PIA de Picardie Maritime)

Toutefois, lorsqu'ils ont la possibilité de mener, au sein des projets, une démarche de recherche-action, leurs fonctions se démultiplient. Ils incarnent alors une posture et des rôles pluriels, dans l'accompagnement et la formation des acteurs, mais aussi dans un objectif de donner sens en analysant des expérimentations locales au prisme de travaux de recherche pluridisciplinaires.

« On pense avoir armé les professionnels [animateurs sociaux, culturels] pour qu'ils se sentent légitimes […] à faire valoir leur façon de faire […], et de pas être sur de la programmation de loisirs pour les jeunes […] parce que les élus veulent que les jeunes soient occupés, ben de sortir un peu de ce schéma un peu caricatural de la politique jeunesse […]. D'être plus dans la concertation, le travail de terrain, d'aller chercher ce que les jeunes ont envie de faire, de le faire avec eux, et que ça porte ses fruits, et que […] c'est peut-être un peu moins brillant qu'un skate-park c'est sûr, mais je trouve que humainement c'est vachement plus intéressant de travailler comme ça. » (Enquêté.e 4, coordinateur.trice, PIA de Bretagne)

Le rôle des chercheurs dans la mise en place et l'animation de dispositifs qui tendent vers une encapacitation des acteurs de terrain, décrite par cet extrait d'entretien, est un processus que nous avons aussi observé et vécu au cours de notre recherche doctorale.

Dans le cas du projet d'aménagement d'un parc pour le quartier Beauregard, l'accompagnement en proximité des animateurs mis en charge par la SEM Territoires de conduire une démarche participative nous a amené à encourager et valoriser des pratiques et des savoirs faire existants dans un cadre qui n'était plus seulement de l'animation mais aussi de la concertation. Cette commande, nouvelle pour les acteurs avec qui nous avons travaillé, a stimulé des transferts de savoirs et de compétences. Nous avons pu mettre au service de l'action des connaissances académiques sur la participation et la médiation dans le champ de la fabrique de la ville, et, dans le même temps, analyser la réception, par les acteurs, de ces savoirs. Par notre implication sur le terrain, nous avons été confrontés, au même titre que les acteurs que nous avons suivis, aux enjeux de traduction et d'application de ces théories dans le cadre d'une commande concrète et contrainte, que ce soit par le temps (celui du projet) ou par la volonté des acteurs (partenaires, habitants, jeunes) à se joindre aux expérimentations.

De même, au collège, nous avons mis nos compétences à contribution pour aider les collégiens et les étudiants à co-concevoir un projet d'aménagement à soumettre au budget participatif. Un « double je » s'est rapidement institué, entre figure du praticien et figure du chercheur, encouragé par la construction de relations de proximité avec les acteurs de l'expérimentation [chap.8.]. Nous avons, pour ces deux terrains, profité de ce double statut pour tâcher de valoriser auprès d'acteurs institutionnels des démarches expérimentales et locales et entreprendre d'analyser la façon dont la recherche peut permettre de créer du lien et de valoriser des engagements jeunes dans le cadre d'un projet urbain. Le tableau ci-dessous reprend de façon synthétique les activités que nous avons co-conçu et/ou initié avec les participants des expérimentations (cf. tab.48) :

Tableau 48 - Activités initiées par l'équipe de recherche pour la valorisation des actions et engagements jeunes

Type		Réalisations	Rôle de l'équipe de recherche	Acteurs impliqués	Communication
Matériel	**Supports numériques**	Podcasts	Accompagnement et supervision	Ouest France, Adolescents	Publique ouverte (Accès en ligne, gratuit, depuis la plateforme du quotidien régional[175])
			Observation	Équipe d'animation du Cadran, Enfants	Publique ouverte (Accès en ligne, gratuit, depuis la plateforme « Beauregard en Immersion »[176])
		Courts métrages	Observation	Équipe d'animation du Cadran, Habitants	Publique ouverte (Idem[177])

[175] Disponible en ligne [URL : https://podcasts.ouest-france.fr/broadcast/2376-Rosa-Pro-Episode-1-C-est-quoi-le-harcèlement-Quand-les-élèves-montent-le-son - page consultée le 17 décembre 2021]
[176] Disponible en ligne [URL : https://www.beauregardenimmersion.fr/2020/09/10/ateliers-thematiques/ - page consultée le 17 décembre 2021]
[177] Disponible en ligne [URL : https://www.beauregardenimmersion.fr/2020/09/10/ateliers-thematiques/ - page consultée le 17 décembre 2021]

	Type	Réalisations	Rôle de l'équipe de recherche	Acteurs impliqués	Communication
	Supports littéraires	Articles de presse	Accompagnement	Ouest France, Équipe pédagogique de Médiaparks, Adolescents	Publique restreinte (Accès par abonnement au quotidien régional)
		Articles scientifiques	Réalisation	Équipe de recherche	Académique
		Dossiers de VEE	Observation	Étudiants de Licence, impliqués la seconde année d'expérimentation au collège	Académique
	Supports artistiques	Installation éphémère	Accompagnement	Équipe d'animation du Cadran, Enfants (participants aux ateliers)	Publique ouverte (Visible depuis l'extérieur de la maison de quartier)
Immatériel	Réunions d'organisation d'une journée de présentation des projets des collégiens (première année de ROSAPRO)		Accompagnement et supervision	Direction du collège, Équipe pédagogique du projet, Équipe de Recherche, Direction de l'IAUR	Aucune : ce projet n'a pas pu aboutir en raison de la crise sanitaire (évènement initialement prévu pour mai-juin 2020)

Menées conjointement avec les partenaires des expérimentations, l'objectif premier des actions à visée matérielle (création d'un support numérique, artistique, ou littéraire) était celui de la valorisation des activités des publics jeunes situation de projet. Par exemple, les courts métrages ont permis d'illustrer, par la vidéo, les ateliers qui ont été menés par l'équipe du Cadran. Utilisés comme un format d'édition innovant, ils ont été employés lors des réunions de bilan avec l'équipe responsable de l'aménagement du parc comme outil de médiation ; et lors de réunions avec les habitants comme support de valorisation et vecteur d'attractivité. Il s'agissait de montrer, concrètement, ce qui était fait au cours des ateliers pour « *donner envie à d'autres de se joindre à nous* » (propos anonymisé, extrait de journal de terrain).

11.3.3. De l'expérimentation à l'expérience collective

Les productions décrites précédemment n'ont trouvé qu'un faible écho auprès des institutions. Nous avons en effet observé que dans l'ensemble, elles peinent à s'extraire du champ d'acteurs qui en est à l'origine. L'implication d'une équipe de recherche-action ne suffirait pas, à elle seule, à consolider – sinon à créer – des liens entre des structures aux visions et modes d'actions différents. Nous posons que ce n'est pas un manque d'intérêt des acteurs pour une démarche intégrée, mais plutôt « *la standardisation des manières d'appréhender les enjeux de l'action publique en direction des jeunes ainsi que des modes de faire au niveau territorial* » (Labadie et Parisse, 2019, :93) qui constitue un frein à la reconnaissance et la valorisation, par les institutions, des expérimentations ponctuelles de participation des jeunes, menées en proximité.

Si, dans le cadre des actions développées grâce aux PIA Jeunesse, le format expérimental et ponctuel des situations de co-production a permis – dans certains cas – de rompre avec les modalités classiques d'intervention en direction des publics jeunes, la crainte des professionnels reste celle d'un « retour en arrière » :

> *« C'est à la fois chaque structure qui va à mon avis elle-même décider de se positionner ou non sur la poursuite d'actions et de quelle manière, donc là à ce jour c'est compliqué d'y répondre pour tous parce que ça dépend de financements, ça dépend de priorités politiques, de plein de choses, et après*

il y a une autre dimension qui est plutôt la dimension sur la question de la coopération justement entre acteurs, et là le souhait de pérennisation c'est de faire en sorte que toutes ces pratiques professionnelles qui ont évolué, le fait qu'on ait davantage d'interconnaissance, une meilleure coopération, ben qu'on retombe pas après 5 ans d'expérimentation dans une démarche et une politique un peu en silo. » (Enquêté.e 6, responsable de mission, PIA de Bretagne)

L'analyse de notre corpus d'entretien met en évidence la complexité de rattacher ces expérimentations à une dynamique territoriale de changement d'échelle. La question qui se pose est alors celle du statut des expérimentations dans la construction d'un projet de participation et d'implication des publics jeunes sur le territoire. Nous posons que l'approche sectorielle des dispositifs participatifs, dans leur conduite et leur évaluation, limite la constitution d'une vision globale du panorama des actions déployées ; et, finalement, le croisement entre deux trajectoires parallèles de rationalisation de l'action publique et d'implication des publics jeunes.

Synthèse du chapitre 11.

Expérimenter la co-conception d'un projet en contexte expérimental *avec* et *par* des publics jeunes nous renseigne sur les **conditions et les enjeux d'une mobilisation individuelle et collective** [11.1.]. Si la confiance apparait essentielle dans la conduite d'un projet (Munns, 1995 ; Cihuelo, 2008 ; Pinto Slevin et English, 2009), elle n'est pas le seul levier pour passer d'une somme d'individus à un *groupe* qui se projette et s'engage collectivement [11.1.1.]. La sollicitude, l'empathie et la compréhension sont autant de facteurs qui s'additionnent à des motivations plurielles pour s'engager **[11.1.2.]**. Aussi, les interactions entre les participants – comme autant de manifestations d'un *savoir être* – sont cruciales dans une activité de co-conception, et complémentaires aux *savoir-faire* développés en situation de projet [11.1.3.].

Nous avons mis en évidence que **la définition de la jeunesse comme catégorie de public spécifique encourage une conduite sélective de la participation** [11.2.]. Cette sélection semble plus étroite encore pour certains jeunes, comme en témoigne l'attention portée aux quartiers prioritaires de la ville, sur lesquels pèse une injonction à la participation plus forte. Plus les démarches sont sélectives et plus elles visent, du côté des institutions, l'éducation des jeunes à une vision de la citoyenneté et de l'engagement, et à renforcer – sinon rétablir – un lien de confiance entre institutions (administrations, politiques) et la jeunesse [11.2.1]. Or, nous avons vu que les jeunes ont leurs propres visions de l'égalité, de la justice et de l'engagement. Au-delà de la désaffiliation des jeunes vis-à-vis du monde politique, c'est la question de la compréhension du monde public, politique et institutionnel par le jeune qui se pose, et plus encore, la compréhension du « monde des jeunes » par les acteurs institutionnels. Par ailleurs, participer au sein d'instances spécialement conçues en leur direction [11.2.2.] est perçu et vécu, par les jeunes, comme une instrumentalisation, ce qui renforce encore leur sentiment d'exclusion. L'encadrement agit ainsi comme cadre normatif, où sont distingués, par les administrations, les choix acceptables de ceux qui ne le sont pas. En explorant la place du projet dans l'animation de proximité avec des publics jeunes et ses incidences sur les routines professionnelles, nous avons relevé que la participation ne transforme pas tant les postures qu'elle met en évidence des conflits de représentation sur le fonctionnement des processus de gouvernance et de décision ouverts [11.2.3.]. L'analyse de la mise en place d'une culture participative au prisme de la jeunesse révèle que si ce public constitue une catégorie d'intervention différente du point de vue de l'administration, ils ne sont pas moins des citoyens ordinaires.

Nous avons également mis en évidence que les des procédés classiques d'évaluation de la participation font peser une charge sur les acteurs responsables de leur coordination et de leur animation. Cet impératif participatif se manifeste et se lit aussi, d'un point de vue organisationnel, par des transformations dans l'action publique : la jeunesse étant une question transversale, elle nécessite de travailler en réseau avec une pluralité d'acteurs (pouvoirs publics, organismes institutionnels et éducatifs). L'enjeu est de parvenir à **croiser deux approches parallèles : celle de la rationalisation de l'action publique d'une part, et celle de l'implication des jeunes dans la (re)définition de l'action publique d'autre part** [11.3.]. Or, la participation des jeunes étant principalement structurée et organisée par projet [11.3.1.], et déléguée à des relais associatifs, elle demeure trop éloignée des instances de délibération locales. De plus, la multiplication des appels à projets tend à exacerber la précarité des professionnels de la jeunesse (Alamel et Dumont, 2021). Dans ce contexte, l'implication d'un tiers secteur – celui de la recherche – ne suffit pas à, à elle seule, à consolider – sinon à créer – des liens entre des structures aux visions et modes d'actions différents [11.3.2.]. En l'état, la participation des jeunes à la vie locale et la fabrique de la ville ne permet finalement pas d'impulser de réelles transformations – à elle seule – au sein des organisations publiques [11.3.3.].

Conclusion intermédiaire :

La participation des jeunes : entre médiations, engagements, et éducation à la citoyenneté

L'analyse développée dans cette dernière partie s'attachait à décrire l'engagement et l'implication des publics jeunes en situations de co-production, non du point de vue de ses effets mais de ses modalités dans une approche contextualisée. Nous avons ainsi exploré, par une analyse pragmatique et compréhensive, ce que signifient participer et co-produire avec des jeunes en trois phases du cycle du projet : le diagnostic [chap.10.], la conception, et la valorisation [chap.11.].

Il nous parait essentiel, à ce stade, de rappeler les caractéristiques des contextes dans lesquelles les situations de co-production analysées ont été menées. Dans le cadre de nos expérimentations, deux champs ont été investis : un premier éducatif (au sein d'un établissement scolaire), et un second associatif (au sein d'un équipement de quartier). Dans le premier cas, l'expérimentation a été rendue possible par l'ouverture d'un espace scolaire (des classes de cinquième et de quatrième) dans le cadre d'un projet d'éducation à la citoyenneté (celui de la revue *Mediaparks*, *via* un appel à projets de la MSHB). Dans le second, c'est par la commande d'un acteur public auprès d'une structure de proximité (celle de mettre en œuvre une démarche participative pour un projet urbain) que notre implication s'est justifiée. Dans le cadre de l'enquête, les dispositifs présentés par les acteurs ont principalement été déployés dans des contextes institutionnels (politiques ou sociaux, comme les missions locales par exemple) et associatifs. Les acteurs que nous avons rencontrés ont d'ailleurs exposé les difficultés, dans le cadre d'un PIA, d'associer les structures de l'éducation nationale aux projets déployés et/ou co-construits pour les jeunes. L'analyse comparative de ces situations souligne qu'il est moins complexe et moins difficile de mobiliser et d'engager des jeunes dans un processus de co-production lorsqu'ils sont déjà captifs d'un système ou d'une structure. Autrement dit, la faible participation des jeunes aux activités proposées en des temps périscolaires – malgré des méthodes d'appel à participer plurielles [10.2.3.] – met en évidence des éléments de contexte nécessaire à la mise en place et l'animation d'une situation de co-production avec des jeunes. Ces éléments, ou facteurs, s'inscrivent dans des contextes actoriel et symbolique spécifiques. En effet, nous avons pu relever que sur des territoires politique de la ville, les coopérations interservices et transdisciplinaires entre acteurs sont relativement anciennes, et favorisent une approche intersectorielle de la participation [11.2.3.]. Dans d'autres territoires, où ces habitudes de travail ne sont pas formalisées – sinon instaurées – les situations de co-production avec des jeunes peinent à aboutir sur de réelles transformations. Nous avons par ailleurs relevé que l'implication des publics jeunes dans les processus décisionnels ne participe pas tant à une réforme de l'action publique qu'à mettre en évidence des conflits de représentation sur le fonctionnement des processus de gouvernance et de décision ouverts. La rationalisation de l'action publique et la volonté d'impliquer les jeunes dans la (re)définition de l'action publique sont deux trajectoires conduites de façon parallèle, ce qui limite, de fait, une véritable reconfiguration de l'action publique par la participation des publics jeunes.

Ces résultats nous confortent sur la pertinence d'une approche de la co-production par la médiation. Si, selon leurs contextes de mise en œuvre, les dispositifs participatifs servent des

ambitions différentes (cf. fig.60), nos travaux indiquent qu'une recherche sur la participation ne peut se satisfaire d'une analyse cloisonnée, par objet, pour être complète.

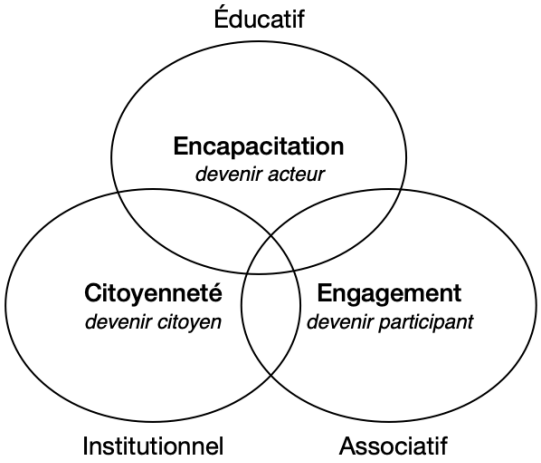


Figure 60 – Les trois principaux champs de la participation des jeunes

En effet, dans le cas où la participation est un champ délégué à un acteur associatif, c'est souvent dans un registre ponctuel de l'engagement, suivant des logiques occupationnelles. Or, nous l'avons démontré par l'analyse compréhensive des entretiens effectués pour cette recherche, dans le cas de l'utilisation d'outils numériques notamment, les acteurs associatifs participent à l'éducation et à la sensibilisation aux médias des jeunes. Plus largement, les situations de co-production menées dans un cadre associatif peinent à être reconnues par les institutions comme une véritable participation : d'une part en raison des cloisonnements entre institutions et acteurs associatifs (systèmes de valeurs et procédés différents, voire opposés), et d'autre part en raison de la complexité de valoriser ces formes d'engagement dans des cadres qui ne sont, au préalable, ni codifiés ni normés par l'acteur public. Or, les engagements des jeunes se situent bien dans des croisements, des interfaces (entre les champs éducatif, associatif, politique et social), qu'on ne peut dissocier.

Nous avons ainsi mis en évidence que le projet comme cadre et outil de participation ne permet d'analyser que partiellement l'inclusion et l'engagement des publics jeunes dans la fabrique urbaine. Ce sont en fait moins les caractéristiques des dispositifs participatifs déployés dans le cadre d'un projet (co-construction d'une politique publique ou d'un espace urbain) que les interactions entre les participants qui encouragent l'implication des publics jeunes. En outre, expérimenter la co-production de savoirs et de projets pour le territoire *avec* et *par* des publics jeunes ne permet pas uniquement d'approcher les dimensions sensible et pragmatique de leurs expériences quotidiennes, mais renseigne plus largement sur leur sentiment d'intégration au territoire dans un double rapport à la cité (*aux formes de participation*) et à la ville (*aux stratégies d'une collectivité*). Impliquer des publics jeunes dans la réalisation d'un diagnostic partagé (qu'il soit intégré à un programme éducatif ou périscolaire) met au jour, par l'énonciation et les interactions (entre participants et/ou avec le dispositif), des savoirs expérientiels pluriels et multi-situés. Ces derniers ne sont pas seulement l'expression d'époques et de contextes spécifiques, qui se construisent en même temps qu'apparaissent les problèmes auxquels les autorités locales sont censées répondre. L'analyse pragmatique et compréhensive de notre corpus de matériaux (expérimentations et entretiens) tend au contraire à indiquer que s'ils sont bien situés (dans le temps et dans l'espace), l'énonciation de ces savoirs, par un individu ou un groupe d'individus, s'inscrit plus largement dans une approche multiscalaire du territoire.

Nous avons également identifié que les outils conçus et mobilisés en faveur d'une participation des publics jeunes s'appuient sur deux registres : un premier de tradition d'usage (ce sont les dispositifs classiques tels que les conseils, les comités, les jurys) ; et un second d'innovation de procédé (numérisation des méthodes classiques) et de produit (création de nouveaux services numériques pour la participation). Ce dernier, que nous rattachons à un processus d'esthétisation

de la participation, vise à proposer des expériences renouvelées d'engagement dans la fabrique de la ville. Nous avons toutefois démontré les limites de cette ambition, en contestant, par l'analyse pragmatique de nos expérimentations, l'évidence de l'appropriation spontanée des technologies et des environnements numériques par des publics jeunes.

Enfin, notre analyse a permis de mettre au jour que la valorisation des activités de participation des publics jeunes ne suit pas nécessairement un processus d'institutionnalisation. Cela est notamment lié à la complexité de rattacher les expérimentations à une dynamique territoriale de changement d'échelle. La question qui se pose est alors celle du statut des expérimentations dans la construction d'un projet de participation et d'implication des publics jeunes sur le territoire. Nous posons que l'approche sectorielle des dispositifs participatifs, dans leur conduite et leur évaluation, limite la constitution d'une vision globale du panorama des actions déployées ; et, finalement, le croisement entre deux trajectoires parallèles de rationalisation de l'action publique et d'implication des publics jeunes.

Ces enseignements révèlent que l'urbanisme participatif se décline sous des processus de médiation, d'engagement, et – pour les publics jeunes en particulier – d'éducation à la citoyenneté. Nous posons que ces trois déclinaisons mettent au jour trois visions de l'espace public :

1. **Une première approche gestionnaire de l'espace public** qui revient à faire participer pour contrôler,

L'enjeu de faire participer – et plus encore de co-produire – revient à contrôler les formes d'engagements et de *faire* sur l'espace public. Les dispositifs participatifs visent le développement d'une certaine forme de savoir-vivre et de savoir-être valorisée et normée par les institutions.

2. **Une seconde approche créative de l'espace public** qui revient à faire participer pour créer,

La participation des publics – y compris les jeunes – vise la valorisation de formes alternatives d'occupation de l'espace. Les dispositifs participatifs sont conçus et animés selon des méthodes de management ouvert qui privilégient une expression (dialogique, corporelle) et des *modes de faire* libres.

3. **Une troisième et dernière approche utilitaire de l'espace public** qui revient à faire participer pour occuper.

La participation des publics jeunes suit, dans ce registre, des logiques occupationnelles. Les dispositifs participatifs ne sont qu'un outil supplémentaire d'animation. Cette vision est renforcée par les approches évaluatives de la participation, qui s'appuient aujourd'hui encore sur une vision graduelle qui ne permet que difficilement aux acteurs de valoriser la richesse des dynamiques sociales et interactionnelles à l'œuvre dans les situations de co-production.

Ces trois visions de l'espace public ne sont pas nécessairement exclusives les unes des autres. Nous supposons au contraire qu'elles peuvent être complémentaires et partagées sur un même territoire, et mériteraient d'être approfondies de façon pluridisciplinaire.

CONCLUSION GÉNÉRALE.

L'urbanisme participatif entre médiation, instrumentation et esthétisation de la participation

Nous proposons, pour conclure, de discuter les quatre hypothèses que nous avons formulées en introduction, en croisant à la fois les apprentissages tirés de l'état de l'art [part.I.], de l'étude de cas [part.II.], et de l'analyse de nos résultats [part.IV.]. Nous consacrerons ensuite un temps spécifique à l'analyse critique de la portée de nos choix méthodologiques, et clôturerons notre propos par une discussion sur la recomposition de la notion de participation et de sa mise en œuvre sur les territoires, par l'ancrage des expérimentations (numériques) dans le champ de l'urbanisme participatif.

Le projet : entre injonctions à la participation et cadre d'analyse de formes inédites d'engagements

Après avoir montré l'intérêt de penser l'émergence des dispositifs participatifs au prisme d'un questionnement sur les recompositions de la fabrique de la ville [chap.1.], la première partie de la thèse donne deux hypothèses de transformation de la culture participative et de l'action publique urbaine : par les transitions sociales, environnementales, et le paradigme de l'inclusion dans la gouvernance territoriale comme moteur de l'action publique [chap.2.] ; et par le rapport à l'innovation dans le champ de l'action publique [chap.3.]. Ces deux trajectoires sont en fait complémentaires : à leur création, les dispositifs participatifs sont davantage structurés par leur filiation à des mouvements sociaux et sociétaux, puis s'inscrivent progressivement dans une culture de l'expérimentation et du projet encouragée nationalement, et déclinée *dans* et *par* les collectivités locales. Le projet apparait dans ce processus comme un instrument de gouvernance urbaine qui encouragerait l'inclusion et l'engagement des publics jeunes dans la fabrique de la ville **[hypothèse 1]**.

La gouvernance des projets urbains a en effet ouvert une nouvelle dimension à la participation des publics dans la gestion et la fabrique du territoire. Cette dernière se voit renforcée, ces dernières années, par les notions d'inclusion et de communs. L'ambition de faire participer les publics jeunes, éloignés des arènes participatives, n'est que réaffirmée par ce processus. Nous avons démontré qu'elle s'est structurée au sein d'une trajectoire relativement ancienne, qui s'est dessinée en parallèle des mouvements sociaux pour une plus grande transparence, inclusion et représentativité dans la décision.

L'analyse empirique du cas de la collectivité rennaise indique que la recomposition de la notion de participation, et sa mise en œuvre sur le territoire, se caractérise par un certain pointillisme, une participation par projet [part.II.]. D'un côté, cette approche par projet encourage la mise en œuvre d'expérimentations pour une participation des jeunes sur le territoire, mais, d'un autre, elles peinent à s'extraire des cadres et normes classiques d'une vision institutionnelle de l'engagement. L'absence de cohérence globale entre les objets concertés fait d'ailleurs l'objet d'une réflexion stratégique et opérationnelle qui se traduit, dans le cas rennais, par une récente

recherche de mise en cohérence au prisme du *temps* et non plus de *l'espace*. L'institutionnalisation et l'ancrage, dans le temps, des dispositifs participatifs (consultations, budgets participatifs, hackatons) acterait la mise en place d'un projet de participation, en remplacement d'une politique de participation par projets sur le territoire municipal.

Ce que l'analyse pragmatique et compréhensive des situations de co-production avec des jeunes nous a permis de mettre en évidence, c'est que le mode projet est à la fois un espace d'engagement de soi, qui permet d'articuler trois registres (personnel, collectif et communautaire) [chap.11.], et un espace d'apprentissages. Pour les participants, être dans le *faire* constitue le principal vecteur de cette encapacitation, mais représente aussi toute la richesse du projet : c'est par engagement réciproque que l'on deviendrait acteur. La mise en projet aurait ainsi permis de développer chez les jeunes un sentiment de citoyenneté, conduisant éventuellement à les faire devenir acteur des transformations du territoire.

De plus, nous avons observé que ce sont moins les caractéristiques des dispositifs participatifs déployés dans le cadre d'un projet (co-conception d'une politique publique, ou co-construction d'un espace urbain) que les interactions entre les participants qui encouragent l'implication des publics jeunes. Par exemple, l'interconnaissance et la confiance entre les participants sont deux facteurs essentiels à la mise en discussion du rapport à la ville et à l'urbain. Lorsque les participants œuvrent ensemble à la réalisation d'un diagnostic territorial (identification des caractéristiques d'un espace, inventaire d'équipements), les dynamiques interactionnelles sont orientées vers un but commun qui permet la structuration d'un groupe. Or, nos travaux tendent à indiquer que c'est bien la cohésion et le sentiment d'appartenance au sein d'un groupe qui sont moteurs de la co-construction d'un projet [chap.11.]. En outre, expérimenter la co-production de savoirs et de projets pour le territoire *avec* et *par* des publics jeunes ne permet pas uniquement d'approcher les dimensions sensible et pragmatique de leurs expériences quotidiennes, mais renseigne plus largement sur leur sentiment d'intégration au territoire dans un double rapport à la cité (*aux formes de participation*) et à la ville (*aux stratégies d'une collectivité*).

Finalement, le projet n'encouragerait l'inclusion et l'engagement des jeunes dans la fabrique de la ville qu'en prenant en compte des formats pluriels d'expression et de *faire*. Ce résultat permet, par ailleurs, de justifier l'intérêt du *mode projet* par rapport à d'autres situations ou dispositifs de participation qui privilégient un registre dialogique[178].

L'esthétisation et l'ouverture des dispositifs participatifs en urbanisme

D'une phase d'innovation dans les années 1960-1970 à une phase d'institutionnalisation dans les années 1990-2000 (notamment par une inscription de la norme participative dans les lois) [chap.1.], l'urbanisme participatif est traversé par une série d'impératifs faisant de la capacité d'agir ensemble (*coopération*) dans une relation d'égalité (*inclusion*) en vue de produire des communs [chap.2.] une nouvelle norme de la fabrique urbaine. Autour des années 2010, la mise en œuvre d'une gouvernance inclusive sur le territoire est concomitante à celle de la trajectoire de ville intelligente, et plus particulièrement à la multiplication d'expérimentations numériques pour la participation [chap.3.]. Ces dernières, construites en faveur d'une participation des jeunes, seraient le signe d'une esthétisation croissante des démarches participatives **[hypothèse 2]**.

[178] L'analyse des interactions entre jeunes et professionnels, au sein de dispositifs participatifs classiques, codifiés et normés, met en effet en évidence les tensions qui peuvent exister sur la base des statuts conférés aux participants. Si la participation des jeunes permet d'engager un processus de familiarisation mutuelle (Eder et Fingerson, 2002) à partir de la mise en dialogue d'acteurs aux profils et aux statuts différents, elle se heurte toutefois à des normes qui limitent, de fait, l'expression de ces publics.

Nous avons montré, dans le cas rennais, que si la mise en œuvre du projet de « ville intelligente » ne semble pas constituer un cadre opérant pour comprendre les formes plurielles de la participation des publics jeunes, il peut être considéré comme un facteur explicatif de l'investissement massif, par la collectivité rennaise, dans les technologies numériques pour la participation [part.II.].

L'esthétisation des dispositifs participatifs repose aujourd'hui sur une importance toujours plus grande accordée à l'interaction et la ludification au sein des dispositifs participatifs. L'analyse pragmatique et compréhensive des sources de motivations des jeunes à s'engager en situation participative révèle cependant que la numérisation des dispositifs participatifs est un discours porté et valorisé institutionnellement, mais assez peu opérationnel dans les faits. La multiplication des expérimentations numériques, construites en faveur d'une participation des jeunes, est en fait le signe d'une esthétisation de la participation souhaitée et portée par certains acteurs des collectivités.

Le jeu vidéo urbain est, par exemple, un dispositif dont la portée en termes d'urbanisme participatif demeure relativement limitée aujourd'hui (Bailleul et Gagnebien, 2014). Malgré leur potentiel de maniabilité par des publics jeunes (Le Breton et Bailleul, 2020 ; Henriot et Molines, 2020), les outils numériques sont souvent instrumentalisés par les services des collectivités dans des logiques de démonstration de la participation (Bonaccorsi et Nonjon, 2012). Les qualités qui leur sont attribuées – ou promues – de dispositif expérimental et/ou innovant contribueraient en outre à la relégation qui touche leurs productions : les propositions formulées par les participants à l'aide d'outils numériques (en particulier les supports vidéoludiques) peinent à être valorisées et intégrées dans les projets au même titre que celles formulées et recueillies au sein d'instances classiques. Une étape reste donc à franchir afin de faire de ces outils un potentiel vecteur d'inclusion des jeunes dans la décision ou la fabrique de la ville.

En outre, dans le cas des jeunes, les outils de médiation numérique sont davantage employés à des fins pédagogiques que de participation à la gouvernance des projets. La ville et sa fabrique ne sont qu'un prétexte à l'échange et la construction d'une citoyenneté : les expérimentations numériques ne semblent finalement exister que pour elles-mêmes, et la parole des jeunes, par ces canaux, ne semble pas avoir systématiquement d'effet transformatif sur le territoire [part.IV.].

La participation des jeunes, entre discours volontariste et réforme de l'action publique

Après avoir mis en évidence, par une analyse de la littérature [chap.1.] que la mise à l'agenda de la question participative se lit aussi par l'émergence et la structuration, dans les organisations publiques, de services en charge de la participation des habitants ; nous avons procédé à une analyse des transformations organisationnelles dans le cas de la métropole rennaise [chap.6.]. Cette étude empirique a permis de mettre en évidence que, dans le cadre de l'élaboration des politiques publiques (co-décision) ou des projets urbains (co-construction), les multiples incitations à la participation, portées à la fois par certains élus sous la forme d'une ambition politique, mais aussi revendiquées comme droit à la ville (Lefebvre, 1968), occasionnent des transformations dans les pratiques des professionnels de l'aménagement du territoire. L'implication de publics jugés non-experts de l'aménagement tend à remettre en question la posture de sachant des concepteurs (Hatzfeld, 2013). Dans le cas des publics jeunes, la transformation des postures et pratiques des professionnels est d'autant plus nécessaire qu'ils font face à un public dont la participation, si elle suit généralement d'autres voies que celles proposées par les institutions (Taboada-Leonetti, 1998 ; Vulbeau, 2002 ; Pelabay, 2006), implique d'instaurer des formats accessibles et ouverts [chap.2.]. L'implication des publics jeunes dans les processus décisionnels ne mettrait donc pas seulement en évidence une réforme de l'action publique, mais elle y participerait plus encore **[hypothèse 3]**.

L'analyse des situations décrites en entretien par des professionnels impliqués auprès des jeunes [part.IV.] nous a permis de mettre au jour que la jeunesse, étant une question transversale, nécessite de travailler en réseau avec une pluralité d'acteurs de structures différentes. La participation des jeunes impacterait donc les relations interservices et les partenariats associatifs (Delesalle et Enel, 2010), mais la pérennisation de ces transformations est toutefois soumise à une reconnaissance et une validation politique [chap.11.]. Par ailleurs, le développement d'une offre participative en direction des jeunes serait une conséquence d'un appel général à transformer l'action publique. En ce sens, l'instrumentalisation de la participation vise indifféremment l'ensemble des publics : c'est l'implication de non professionnels ou de citoyens dans ces instances qui est en jeu, et pas spécifiquement celle des jeunes.

Par ailleurs, les appels portés par l'État (comme celui du PIA Jeunesse, par exemple) encouragent la structuration et la rédaction collective d'une réponse par des acteurs qui doivent s'organiser à l'échelle d'un territoire. Ils doivent ainsi opérer de nombreux changements dans leurs pratiques et formes d'organisation, afin de réussir le pari d'une articulation entre un cas particulier, celui des configurations locales, à la grandeur des objectifs fixés. Autrement dit, la participation des publics jeunes ne serait qu'un axe de travail, et c'est plus largement la structuration de l'action publique par projets, la territorialisation par le haut des politiques de jeunesse (Labadie et Parisse, 2019), qui encouragerait des transformations du côté des structures publiques.

De la standardisation des dispositifs participatifs à l'uniformisation des situations de co-production : la participation, une question *a-spatiale* ?

La mise à l'agenda de la participation est soutenue par le développement progressif, depuis les années 2010, d'une « *véritable commande publique participative* » (Bonaccorsi et Nonjon, 2012, :29) qui contribue à instaurer un marché du conseil en participation (*ibid.*) par l'attribution de fonds à la gestion, l'animation, mais aussi l'évaluation des instances participatives (Nonjon, 2012). En réponse à cette demande, et pour accompagner la mise en œuvre de démarches participatives, de nombreuses entreprises spécialisées se développent et diffusent, auprès de l'ensemble des collectivités du territoire, des outils et méthodes qui se caractérisent par leur reproductibilité et leur forte homogénéité. Pour J. Bonaccorsi et M. Nonjon (2012), ce processus participe de l'homogénéisation et de la standardisation des outils et des pratiques participatives [chap.1.]. Or, du côté de l'action publique en direction des jeunes aussi s'observe une standardisation des *modes de faire* au niveau territorial (Labadie et Parisse, 2019) [chap.3.].

Nous avons en ce sens démontré que la participation comme intervention sociale auprès des jeunes s'apparente généralement à une éducation à la citoyenneté, qui oscille entre normalisation des conduites et valorisation de l'engagement pour le bien commun [chap.11.]. L'analyse de la participation des jeunes mettrait ainsi au jour le caractère relativement générique des situations de co-production urbaine **[hypothèse 4]**.

Ainsi, même en des situations participatives aux contenus et aux acteurs différents (collectivité, association, lieu d'accueil des publics jeunes), des principes demeurent. D'une part, si la confiance apparait essentielle dans la conduite d'un projet (Munns, 1995 ; Cihuelo, 2008 ; Pinto Slevin et English, 2009), elle n'est pas le seul levier pour passer d'une somme d'individus à un groupe qui se projette et s'engage collectivement [chap.10.]. La sollicitude, l'empathie et la compréhension sont autant de facteurs qui s'additionnent à des motivations plurielles pour s'engager. Aussi, les interactions entre les participants – comme autant de manifestations d'un savoir être – sont

cruciales dans une situation participative, et complémentaires aux savoir-faire développés en situation de projet [chap.11.].

L'analyse croisée de nos expérimentations et enquêtes nous a également permis de souligner que, dans la co-conception des politiques publiques comme dans la co-construction d'un projet urbain d'une part, la participation des jeunes est soumise à de mêmes freins : celui de la recherche de conformité, et celui de l'idéal de représentativité des publics [chap.11.]. D'autre part, les publics jeunes ont leurs propres visions de l'égalité, de la justice et de l'engagement – indifféremment de leurs contextes de résidence. Au-delà de la désaffiliation des jeunes vis-à-vis du monde politique, c'est la question de la compréhension du monde public, politique et institutionnel par le jeune qui se pose, et plus encore, la compréhension du « monde des jeunes » par les acteurs institutionnels. Par leur engagement, les adolescents formulent et défendent non seulement une vision générique de la ville, mais aussi des valeurs : le partage, l'inclusion, la protection environnementale. Ce constat n'est pas seulement propre à notre terrain d'étude, mais bien partagé et mis en évidence par l'ensemble des acteurs que nous avons pu interroger.

L'analyse de notre corpus d'entretiens, comme celle de la valorisation de nos expérimentations [chap.11.], met aussi en évidence la complexité de rattacher des situations de co-production à une dynamique territoriale de changement d'échelle. La question qui se pose alors est celle du statut des expérimentations dans la construction d'un projet de participation et de l'implication des jeunes sur le territoire.

C'est dans ce cadre que l'analyse croisée de l'ensemble des données de terrain [chap.9.] apparait comme particulièrement utile pour souligner et mettre au jour la part du contexte local [part.II.] dans un questionnement sur l'uniformisation des situations de co-production.

Si le récit de la formalisation d'une culture participative locale à Rennes montre la structuration progressive d'une trajectoire inédite au sens de son histoire [chap.4.] et de ses acteurs [chap.5.], ses dispositifs [chap.6.] s'inscrivent malgré tout dans une panoplie assez générique (comme les chartes ou les budgets participatifs, par exemple[179]). Dans le cadre du projet urbain, la participation renvoie en effet le plus souvent à deux formes classiques de dispositifs : des instances permanentes (conseils de quartier, comités, plateforme Fabrique Citoyenne), et des instances ponctuelles (réunions publiques, commissions consultatives). Au sein de ces instances, l'absence des jeunes nous incite à affirmer qu'il n'existe pas « d'exception rennaise ». En effet, si la rhétorique de la participation des jeunes est inscrite, à Rennes, dans les discours depuis la fin des années 1990 (Loncle, 2008), l'analyse de nos entretiens met en évidence la persistance de l'absence des jeunes dans les processus de fabrique urbaine. Cette absence est liée à un processus généralisé de délégation de la participation des jeunes à des structures associatives et des professionnels qualifiés [chap.10.], et révèle finalement que la production urbaine rennaise ne diffère pas d'autres contextes territoriaux du point de vue de la participation des jeunes [chap.11.].

De la même manière, si la collectivité rennaise entretient un rapport spécifique avec le développement d'outils numériques[180] dans le champ de l'urbanisme participatif, le développement d'interfaces et de dispositifs hybrides [chap.6.] visant à attirer les publics jeunes est une solution expérimentée dans bien d'autres territoires [chap.11.]. Aujourd'hui, force est de

[179] Nous avons en ce sens démontré que suivant le vœu d'une meilleure participation, des chartes sont rédigées par les collectivités et employées comme guides de bonnes pratiques à respecter dans la mise en œuvre de politiques publiques (Birck, 2010). Ces « *instruments non-normatifs* » (Birck, 2010, :84) sont largement répandus et promus à travers les villes françaises. En 2013, un tiers des métropoles françaises avaient déjà adopté une charte de la participation citoyenne (ou terminologie similaire). Il en va de même pour les budgets participatifs, qui connaissent aussi un développement quasi-systématique dans les métropoles françaises.

[180] L'entrée en technologie de l'urbanisme participatif résulte de la concordance temporelle de deux processus : le développement d'outils numériques innovants, et l'amplification de la médiation urbaine. Le croisement de ces deux trajectoires se voit formaliser par la mise à l'agenda de la participation autour des années 2000.

constater l'échec relatif de ces médiations sur l'ensemble des territoires pour une participation des jeunes [chap.11.], mis en évidence dans le cas rennais par le retour à des formes de participation et de consultation traditionnelles[181] et la révision de la charte de la démocratie locale, qui reconnait désormais un statut spécifique aux publics jeunes, et prévoit la mise en place de budgets participatifs dans les écoles [chap.6.].

Apports méthodologiques : expérimenter et enquêter par entretiens

Les jeunes, en tant que citoyens actifs, ne constituent pas un nouvel objet d'étude (Galland et Roudet, 2005 ; Loncle, 2012). Dès la fin des années 1990, la question de leur rapport à la participation est revenue au centre d'un débat qui oppose, schématiquement, deux perspectives : une première qui tend à décrire les jeunes contemporains comme étant en retrait ; une seconde, pour laquelle les jeunes sont engagés d'une façon nouvelle que les sciences sociales n'auraient pas encore analysée (Ekman, Amnå, 2012). Les choix méthodologiques que nous avons effectués visaient à dépasser cette distinction entre une vision pessimiste d'une part, et optimiste d'autre part. La conduite d'expérimentations doublée d'une enquête par entretiens devait en effet nous permettre d'envisager concrètement comment les jeunes s'engagent en situation participative, en considérant ces situations au prisme d'un mouvement général d'appel – voire d'incitation – à la participation que les discours d'acteurs, comme l'analyse documentaire, nous ont permis d'établir.

L'approche par situations expérimentales a pour premier intérêt de compléter les travaux sur l'engagement des jeunes en décrivant, parfois de façon narrative [part.IV.], comment – en dehors de mouvements identifiés et déjà structurés – se construit un groupe d'individus et se solidarisent des engagements individuels en vue d'agir, collectivement, sur un espace urbain. Les situations participatives que nous avons mis en place nous ont ainsi permis d'approcher au plus près les pratiques (engagements, protestations) qui ont un sens et qui *font* sens pour les jeunes[182].

Ces expérimentations de recherche diffèrent des expérimentations collectives menées par une institution publique (une collectivité, par exemple). Dans le cas d'une expérimentation collective, les situations sont des sortes de test encadrés, avec une obligation de résultat visible et lisible. Elles visent en outre à instaurer et/ou consolider un système dans lequel la participation des jeunes est encouragée pour ce qu'elle produit sur les postures et les structures des acteurs institutionnels. Dans le cas de notre recherche, la transmission opère de façon systémique et tolère des apprentissages et des externalités qui n'étaient pas prévues en amont : l'expérimentation est engagée *avec* les participants.

Produire une analyse croisée des résultats de deux enquêtes par expérimentation et de deux enquêtes par entretien apporte un éclairage sur le débat *expérimenter* vs *enquêter* [chap.7.]. La

[181] Du 22 au 27 mars 2022 s'est tenu un évènement intitulé « *Nos futurs !* », sous la forme d'une carte blanche accordée aux jeunes pour s'exprimer sur les enjeux de leurs choix. Organisé autour de trois thématiques (les transitions sociales, écologiques et numériques) et co-porté par les Champs Libres, le journal *Le Monde* et quelques groupes de jeunes (étudiants de Sciences Po, étudiants en graphisme, en communication, mais aussi des lycéens du Conseil régional des jeunes), cet évènement n'est pas sans rappeler les dispositifs de communication territoriale expérimentés dans les années 1990-2000 [chap.4].

[182] Une phase d'entretiens complémentaires avec les jeunes participants aurait pu apporter un éclairage précieux sur ces dynamiques, notamment en ayant recours à une approche des parcours de vie (Becquet et al., 2020 ; Cuconato et al., 2020). Cette démarche nous aurait permis de comprendre plus finement les pluralités des raisons d'agir ainsi que les enseignements tirés par les participants (Becquet et Stuppia, 2021) de nos expérimentations. En effet, l'analyse croisée de nos situations participatives et des entretiens avec des professionnels n'offre que des explications partielles à l'analyse du vécu de la participation numérique par les jeunes.

conduite d'expérimentations et la conduite d'entretiens donnent en effet accès à des matériaux différents [chap.9.] qu'il est nécessaire de croiser, dans la mesure où nous avons démontré qu'une recherche sur la participation ne peut se satisfaire d'une analyse sectorielle [part.IV.]. Nous posons ainsi que l'engagement des jeunes en situation de co-production doit être étudié à l'interface de plusieurs champs [part.I.], qui peuvent paraitre éloignés, en mobilisant des approches conceptuelles et disciplinaires complémentaires.

Expérimentations numériques et urbanisme participatif : une recomposition de la notion de participation et de sa mise en œuvre sur le territoire ?

L'analyse des systèmes qui président aux usages numériques en contexte participatif [part.I.] nous a permis d'insister sur les difficultés et les défis qui s'imposent aux collectivités par les injonctions multiscalaires et transversales de réponse aux crises démocratique, numérique et environnementale. Deux champs sont particulièrement concernés : celui de l'information aux habitants d'une part, et celui des processus d'aménagement d'autre part (cf. fig.61).

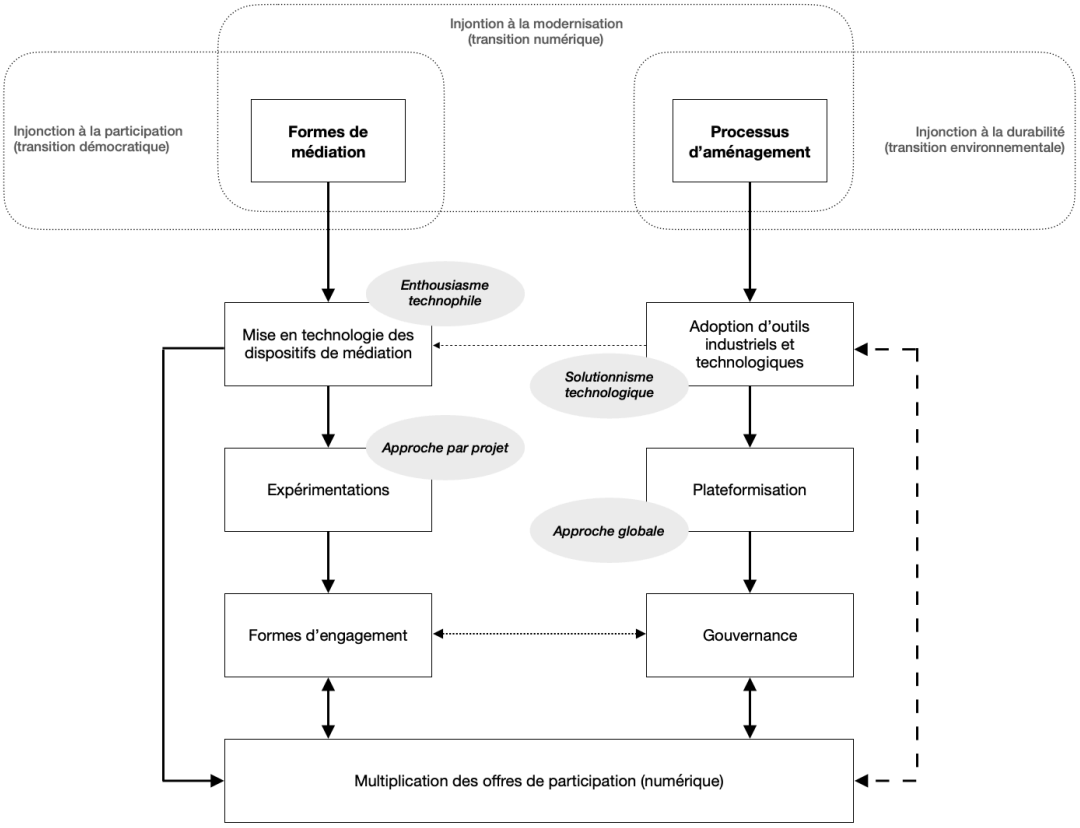


Figure 61 - Enjeux de la fabrique de la ville intelligente

Nous avons mis en évidence que du côté des collectivités, l'investissement dans les nouvelles technologies est perçu comme pouvant améliorer le pilotage de la ville tout en soutenant une approche managériale des collaborations entre l'ensemble des parties prenantes d'une politique publique [part.II.]. L'innovation technologique est ainsi perçue par de nombreux acteurs territoriaux comme le moyen d'expérimenter de nouvelles modalités de gouvernance urbaine, en rééquilibrant l'exercice du pouvoir urbain. À un solutionnisme technologique s'additionnerait donc un enthousiasme technophile certain, qui légitimeraient le recours à l'expérimentation par le numérique dans le champ de l'action publique, mais aussi de la co-production des espaces. Les

outils numériques sont ainsi également convoqués et valorisés pour leur capacité à attirer des publics au sein de dispositifs participatifs variés, et deviennent le médiateur privilégié des processus participatifs (Zaza, 2016). L'imaginaire de pratiques collaboratives et décentralisées, charrié par les technologies numériques, se retrouve donc dans tous les champs urbains. Mais les outils numériques sont aussi convoqués pour leur capacité à servir les projets en contexte expérimental, permettant de multiplier les approches du *faire* et de la participation. Ces usages peinent toutefois à se rapprocher voire à s'intégrer au mouvement de plateformisation qui traverse les processus d'aménagement, encouragé et valorisé par les administrations pour leur capacité à créer de la transversalité entre les structures et les services.

En outre, les particularités structurelles des outils socionumériques – flexibilité, accessibilité, organisation réticulaire (Rodriguez, 2016) – s'arriment aux logiques et aux répertoires d'action d'une nouvelle culture de l'engagement et de la participation valorisée par les institutions (Gourgues, 2018). Proposer une offre de participation sur la base d'expérimentations numériques permettrait ainsi d'encourager et de valoriser ces interactions numérisées comme des formes d'engagements et d'offrir une certaine image de la ville en s'appuyant sur des mécanismes d'imputation politique (Le Bart, 1990). Nous avons en ce sens mis en évidence que les outils conçus et mobilisés en faveur d'une participation des publics jeunes s'appuient sur deux registres : un premier de tradition d'usage (ce sont les dispositifs dits classiques tels que les conseils, les comités, les jurys) ; et un second d'innovation de procédé (numérisation des méthodes classiques) et de produit (création de nouveaux services numériques pour la participation). Or, l'innovation de procédé est essentiellement expérimentée en dehors des administrations : il revient, aujourd'hui encore, aux acteurs associatifs (par la signature de conventions entre la collectivité et des structures de proximité) de développer et mettre en œuvre une participation des jeunes sur le territoire. Les institutions (et plus particulièrement les administrations publiques) s'appuient en effet, dès que possible, sur des relais (associatifs, éducatifs, publics jeunes) pour transmettre les appels à participer. En fait, la confiance des publics jeunes dans les associations (Gavray, 2015), qu'ils perçoivent comme un agent important de démocratie et d'apprentissage à côté de la famille et de l'école (Becquet, 2004), justifierait que les stratégies de communication et de mobilisation des jeunes soient portées par des structures de proximité. Elles sont un tiers de confiance face à la défiance réciproque qui qualifie la relation entre les institutions et les publics jeunes, dans un contexte de désenchantement démocratique (Hansotte, 2005). En outre, du côté des acteurs des collectivités locales, si les outils numériques ont pour utilité de susciter et de faciliter la participation des jeunes, cette dernière ne s'exprime et se décline que dans un registre dialogique. Or, nous avons démontré que l'inclusion et l'engagement des jeunes dans la fabrique de la ville ne peut être complète qu'en prenant en compte des formats pluriels d'expression et du *faire*. Les productions numériques des jeunes, et plus largement leur engagement dans l'espace public demeurent assez peu valorisées et mal utilisées dans les expériences de participation (Fahmy, 2006).

Finalement, l'approche par public que nous avons mobilisé pour cette recherche nous permet de mettre au jour les contradictions entre un idéal d'inclusion et de production de communs d'une part, et celle de la recomposition de la notion de participation, par la multiplication des expérimentations numériques en contexte urbain, d'autre part. Nos résultats indiquent en effet qu'il serait incorrect d'affirmer que les jeunes, particulièrement visés par la multiplication des expérimentations numériques, s'engagent et/ou participent *plus* en contexte de médiation numérique. Dès lors, il apparait que les expérimentations numériques mises en œuvre pour un urbanisme participatif suivent davantage un courant de modernisation de l'action publique qu'une réelle ouverture des processus démocratiques de fabrique de la ville.

Renouveler la participation par l'action : pour une reconnaissance du *faire* et du libre engagement

La plupart des travaux sur les dispositifs participatifs classiques s'accordent sur un échec de la participation de la jeunesse habitante (Vulbeau, 2001) [chaps.2. et 3.]. La place des publics jeunes dans ces dispositifs est rarement pensée, lorsqu'ils n'en sont pas simplement exclus (Fize, 2003) car ils ne sont pas reconnus comme des citoyens ordinaires [chap.2.]. Perçus comme étant dans une situation d'incomplétude, ils ne seraient pas encore vraiment des citoyens tant qu'ils sont mineurs, et se trouvent ainsi, dans les situations participatives, mis en infériorité face à des élus de l'action institutionnelle (Loncle, 2004).

La méfiance et le manque de confiance envers le politique, et plus largement les institutions, est, en ce sens, à analyser et à comprendre du point de vue des rapports de domination auxquels ils renvoient pour les jeunes. De la même manière, les dispositifs destinés à renforcer leur inscription dans l'espace public (par exemple les conseils locaux de la jeunesse et les parlements des jeunes) ont surtout une visée d'éducation civique et d'intégration sociale par l'apprentissage de règles démocratiques de débat et de fonctionnement collectif (Becquet, 2006 ; Mazeaud, 2012a, Becquet et Stuppia, 2021) [chap.2.]. Cet impératif semble peser plus fortement encore sur les jeunes issus de quartiers prioritaires de la ville. Ces derniers sont soumis à d'autant plus de rapports de domination qu'ils subissent l'usage de cette catégorisation (Daquin et al., 2019) comme l'expression de stigmates (Derville, 1997 ; Guénolé, 2015). À cette stigmatisation s'additionne le présupposé selon lequel le désœuvrement des jeunes est à l'origine de leur prétendue inclination à la violence ou aux incivilités (Demoulin, 2016 ; Leclerq et Demoulin, 2018). Or, pour certains auteurs, participation sociale et participation politique n'entretiennent pas un rapport linéaire et exclusif, « *où à un progressif désengagement de l'une correspondrait un engagement dans l'autre* » (Mazzoletti et Masulin, 2005, :76). Faire participer les jeunes des quartiers prioritaires de la ville recouvre alors un autre enjeu que celui d'une éducation à la citoyenneté : celui « d'occuper » (Juhem, 2000). Cette logique occupationnelle s'appuie sur une définition gestionnaire des espaces publics (Leclerq et Demoulin, 2018) et légitime en outre le fait d'adosser la notion d'expérimentation aux actions menées dans les quartiers d'habitat social (Crouzatier-Durant, 2003), désignant dans ce cas un ensemble d'activités hétérogènes (Bouhaddou, 2019). La participation des jeunes mettrait ainsi en évidence des stratégies de contrôle et de régulation des engagements et des contestations qui traversent les processus participatifs.

L'analyse de nos matériaux suggère la co-existence de deux trajectoires parallèles : d'un côté, une gouvernance de la participation, que la généralisation des expérimentations numériques ne viendrait que renforcer [part.II.] ; et de l'autre, une forme d'encouragement ou de délégation à la participation, par la libre expérimentation d'engagements pluriels et ponctuels, en dehors des formes institutionnelles [part.IV.]. À travers ces deux trajectoires, c'est en fait la question de la gestion des formes (contestataires) d'occupation de l'espace public et de l'espace médiatique par les jeunes qui se pose. En effet, « *dès lors qu'il est question de jeunesse, apparait toujours la nécessité de la définir et de la situer dans l'espace social* » (Becquet et Stuppia, 2021, :118), et la citoyenneté – comme l'engagement – n'échappent pas à cette logique.

La participation comme intervention sociale auprès des publics jeunes oscille, en fait, entre normalisation des conduites et valorisation de l'engagement pour le bien commun, entre encadrement et soutien (Becquet et Stuppia, 2021). Les appels à participation, internationaux comme nationaux, en sont une illustration : ce sont des discours dont la portée normative légitime et privilégie certaines formes d'engagement des jeunes aux dépens d'autres, comme elle prescrit des modalités d'intervention publique à l'approche consumériste au sens de P. Loncle (2008).

Or, notre analyse de la participation des jeunes au prisme des expérimentations et des formes de médiations mises en place par une collectivité nous permet de rappeler que l'engagement et la citoyenneté ne se jouent pas uniquement dans des arènes institutionnelles [chap.11.]. Les

processus de sociabilisation permis et encouragés par la plupart des dispositifs participatifs [chaps. 10. Et 11.] donnent d'abord la possibilité aux participants de se situer par rapport à l'autre et de répondre, en outre, à un besoin de reconnaissance sociale [chap.10.]. Nous avons observé, au cours de nos expérimentations, que les publics jeunes acquièrent dans le même temps – par la participation – confiance en soi, respect de soi et estime de soi (Honneth, 2004). La question de la reconnaissance se pose dans l'articulation des trois dimensions conceptualisées par F. Dubet (2005) : une capacité d'être un individu social (incorporant des normes), rationnel (utilisant des ressources issues de droits sociaux ou civiques) et moral (agissant selon des convictions).

Tant que ces trois dimensions ne sont pas intégrées aux tentatives de renouvellement des dispositifs et des esthétiques de la participation, les engagements pluriels des publics jeunes rencontreront toujours des difficultés à être reconnus et valorisés comme tels par les institutions. Nous posons en ce sens qu'il est nécessaire de construire des alternatives politiques et participatives qui rencontrent les préoccupations des publics jeunes, en déconstruisant les appels classiques à participer d'une part, et en leur reconnaissant un statut dans l'espace public, qui repose sur une conception élargie de la citoyenneté, d'autre part.

La thèse invite en ce sens à renouveler et multiplier les approches de la participation par la médiation, qui permet de mettre au jour la complexification et la pluralisation des formes d'engagement dans un triple mouvement d'esthétisation, de généralisation des expérimentations, et d'instrumentation qui traverse l'ensemble des territoires. Nous posons que l'analyse des articulations entre des dynamiques sociales et des politiques publiques ne doit plus seulement être opérée depuis des arènes institutionnelles, mais bien davantage dans des situations d'interface, par une lecture croisée des processus de numérisation, de ludicisation, et de participation.

De notre point de vue, il s'agit là d'un tournant dont le secteur académique doit se saisir en privilégiant des situations de recherche-action (dont il peut être à l'origine) à celles d'évaluation de la participation. Nous avons en ce sens démontré l'intérêt d'un engagement des chercheurs sur le terrain dans l'accompagnement et la formation des acteurs (*encapacitation*).

Ainsi, l'enjeu d'une recherche sur la co-production de la ville avec les jeunes ne doit pas être celui de répondre à la question « *comment (mieux) faire participer les jeunes* » mais plutôt « *où se situent les manifestations de l'engagement des jeunes* » ou comment les accompagner, envisageant la diversité des cadres (création, exploration, mise en situation) et des productions (projet d'aménagement, service, politique publique) au croisement des champs (éducation, médiation, participation) et des disciplines.

Bibliographie

Aberkane, I. (2005). *Changements dans la société : un défi pour l´enseignement des mathématiques*. Actes Rencontres de la CIEAEM 57, GRIM, Piazza Armerina.

Abu-Ghazzeh, T.M. (2002). Children's Spatial Behavior in Al-Rawdah Housing Development in Amman, Jordan. *Architectural Science Review*, 45(2), pp.97-115.

Agostinelli, S. (2001). *Voies de recherche en Sciences de l'information et de la communication : le rôle des artefacts et des organisations sociales dans la communication des connaissances* [Thèse d'HDR, Université de Rennes II Haute-Bretagne].

Akkerman, T., Hager, M., & Grin, J. (2004). The interactive state : Democratisation from above. *Political Studies*, 52, pp.82–95.

Al-Azzam, M., & Alazzam, M. B. (2019). Smart city and smart-health framework, challenges and opportunities. *Int. J. Adv. Comput. Sci. Appl*, 10(2), pp.171-176.

Alamel, A. & Dumont, M. (2021). Les politiques métropolitaines de jeunesse à l'ère des réformes territoriales en France: Quelles nouvelles formes de professionnalisation de l'action publique ? *Agora débats/jeunesses*, (89), pp.129-143.

Albury, D. (2005). Fostering Innovation in Public Services. *Public Money & Management*, 25(1), pp.51-56.

Alexander, E. R. (1984). After rationality, what? A review of responses to paradigm breakdown. *Journal of the American Planning Association*, 50(1), pp.62-69.

Algan, Y., Bacache-Beauvallet, M., & Perrot, A. (2016). Administration numérique. *Notes du conseil d'analyse économique*, (7), pp.1-12.

Alinsky, S. (1971). *Rules for radicals*. Random House (trad. française 1976, *Manuel de l'animateur social : une action directe non violente*, éditions Seuil).

Allard-Poesi, F. & Perret, V. (2003). La Recherche-Action. Dans : Y. Giordano (Dir.), *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative* (pp. 85-132). Caen : EMS.

Allegretti, G. (2019). BP vs NPM : deux acronymes, deux mondes opposés ou étroitement liés ? Dans : N. Matyjasik & M. Guenoun (Éd.), *En finir avec le New Public Management* (pp.161-210). Paris : Institut de la gestion publique et du développement économique.

Allmendinger, P. (2002). Towards a post-positivist typology of planning theory. *Planning theory*, 1(1), pp.77-99.

Almeida, J., Costa, C., & da Silva, F. N. (2017). A framework for conflict analysis in spatial planning for tourism. *Tourism Management Perspectives*, (24), pp.94-106.

Alvarez, J. (2007). *Du jeu vidéo au Serious game. Approches culturelle, pragmatique et formelle* [Thèse de doctorat, Universités de Toulouse II et III].

Ambrosino, C., Guillon, V., & Talandier, M. (2018). Résiliente, collaborative et bricolée. Repenser la ville créative à « l'âge du faire ». *Géographie, économie, société*, 20(1), pp.5-13.

Amiot, M. (1986). *Contre l'État, les sociologues. Éléments pour une histoire de la sociologie urbaine en France, 1900-1980*. Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Anderson, C. (2012). *Makers : La nouvelle révolution industrielle*. Pearson.

Andres, L. (2010). Reconquête culturo-économique des territoires délaissés : de l'importance du temps de veille et de ses acteurs transitoires. *Revue géographique des pays méditerranéens/Journal of Mediterranean geography*, (114), pp.51-62.

Angelidou, M. (2014). Smart city policies : A spatial approach. *Cities*, (41). URL : https://doi.org/10.1016/j.cities.2014.06.007

Angelidou, M., & Stylianidis, E. (2020). Cultural heritage in smart city environments : The update. *ISPRS Annals of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences*, (2), pp.957-964.

Anselme M., & Péraldi M. (1985). Le petit séminaire. *Les Annales de la recherche urbaine*, (26), pp.57-64.

Anthopoulos, L. (2017). Smart utopia VS smart reality: Learning by experience from 10 smart city cases. *Cities*, (63), pp.128-148.

Anzieu, D., & Martin, J-Y. (2007). *La dynamique des groupes restreints*. PUF, Quadrige, Paris.

Apanaviciene, R., Vanagas, A., & Fokaides, P.A. (2020). Smart building integration into a smart city (SBISC) : Development of a new evaluation framework. *Energies*, 13(9).
Arab, N. (2002). Vers un urbanisme concourant ? Une lecture des thèses de F. Ascher. *Urbanisme*, (324), pp.84-86.
Arab, N. (2004). *L'activité de projet dans l'aménagement urbain : processus d'élaboration et modes de pilotage Les cas de la ligne B du tramway strasbourgeois et d'Odysseum à Montpellier* [Thèse de doctorat, École des Ponts ParisTech].
Arab, N. (2007). Activité de projet et aménagement urbain : les sciences de gestion à l'épreuve de l'urbanisme. *Management Avenir*, (2), pp.147-164.
Arab, N., & Vivant, E. (2018). L'innovation de méthodes en urbanisme : freins et leviers d'une entreprise incertaine. *Les Cahiers de la recherche architecturale urbaine et paysagère*, (1).
Arab, N., Özdirlik, B., & Vivant, E. (2016). *Expérimenter l'intervention artistique en urbanisme*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Espace et Territoires ».
Aragau, C., Didier-Fevre, C., & Rouge L. (2016). Enfants, adolescents : des pièces maîtresses du puzzle périurbain. *Les annales de la recherche urbaine*, 111(1), pp.42-57.
Argyris, C. (1955). Organizational Leadership and Participative Management. *The Journal of Business*, 28(1), pp. 1-7.
Argyris, C. Robert Putman, R., & D.M.L. Smith (1985). *Action Science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*. San Francisco et Oxford, Jossey-Bass Inc.
Arnaud, L., Le-Bart, C., & Pasquier, R. (2006). *Idéologies et action publique territoriale. La politique change-t-elle encore les politiques ?* Presses universitaires de Rennes.
Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of planners*, 35(4), pp.216-224.
Ascher, F. (2001). *Les nouveaux principes de l'urbanisme, la fin des villes n'est pas à l'ordre du jour*. La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.
Ascher, F. (2008). *Les nouveaux compromis urbains. Lexique de la ville plurielle*. Éditions de l'Aube.
Atzori, L., Iera, A., & Morabito, G. (2010). The Internet of Things: A survey. *Computer Networks*, 54(15), pp.2787-2805.
Aubert, G., Croix, A., & Denis, M. (2006). *Histoire de Rennes*. Apogée, Presses universitaires de Rennes.
Aubrey, C., & Dahl, S. (2006). Children's voices: The views of vulnerable children on their service providers and the relevance of services they receive. *British Journal of Social Work*, 36(1), pp.21-39.
Audran, M., Cathelineau, F., & Réguer-Petit, M. (2020). Internet et réseaux sociaux : de nouvelles pratiques pour les professionnels de la jeunesse. Le cas des Promeneurs du Net, *Politiques sociales et familiales*, (135).
Avenel, C. (2007). *Sociologie des « quartiers sensibles »*. Paris, Armand Colin.
Avenel, C. (2013). Les villes et la fabrique de la cohésion sociale : la montée d'un nouveau paradigme de l'action municipale. *Informations sociales*, (179), pp.48-56. URL : https://doi.org/10.3917/inso.179.0048
Avitabile, A. (2005). *La mise en scène du projet urbain. Pour une structuration des démarches*. L'Harmattan, Villes et entreprises.
Bäck, M., & Christensen, H.S. (2016). When trust matters — a multilevel analysis of the effect of generalized trust on political participation in 25 European democracies. *Journal of Civil Society*, 12(2), pp. 178-197.
Bacqué, M. H., & Biewener, C. (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? *Idées économiques et sociales*, (3), pp.25-32
Bacqué, M.H., & Biewener C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris, La Découverte.
Bacqué, M.H., & Gauthier, M. (2011). Participation, urbanisme et études urbaines. *Participations*, (1), pp.36-66.
Bacqué, M.H., & Sintomer, Y. (2001). Gestion de proximité et démocratie participative. *Les Annales de la recherche urbaine*, 90(1), pp. 148-155.
Bacqué, M.H., & Sintomer, Y. (2011). *La démocratie participative. Histoires et généalogies.* Lectures, Les livres.

Bacqué, M.H., Sintomer Y., & Rey, H. (2005). *Démocratie participative et gestion de proximité*. Paris, La Découverte.

Baggioni, V., Ballan, E., & Duch J.F. (2009). Les élus locaux dans les processus de concertation en environnement : la participation, facteur de renouveau pour la participation ? Dans : L. Mermet & M. Berlan Darque (Eds.), *Environnement : décider autrement* (pp.73-92). L'Harmattan.

Baillargeon, T., & Diaz, J. (2020). L'urbanisme transitoire à Montréal : entre innovation et préservation. *Revue Organisations & territoires*, 29(2), pp.25-39.

Baillergeau, É. (2007). Favoriser les liens sociaux de proximité : de nouvelles pratiques d'intervention sociale dans les villes européennes. *Pensée plurielle*, (15), pp.9-18. https://doi.org/10.3917/pp.015.0009

Bailleul, H. (2008). Les nouvelles formes de la communication autour des projets urbains : modalités, impacts, enjeux pour un débat participatif. Analyse du rôle des images dans le débat participatif autour de deux projets urbains en France. *Métropoles*, (3).

Bailleul, H. (2009). *Communication et projets urbains. Enjeux et modalités de la communication entre acteurs du projet et habitants* [Thèse de doctorat, Université de Tours].

Bailleul, H. (2015). Médiation des projets urbains : une fabrique urbaine augmentée ? Dans : H. Bailleul, T. Bulot (Dir.). *Urbanités et territoires numériques : approche interdisciplinaire* (pp.115-133). Editions Modulaires Européennes, Proximités - Sciences du langage.

Bailleul, H. (2016). Petite et grande fabrique d'images de la ville. Co-production des valeurs dans les projets urbains et gouvernance démocratique des imaginaires. Dans : M. Hohlfeldt (Dir.), *Faire la cité. Création et gouvernance des imaginaires urbains*. La Lettre Volée, Collection Essais.

Bailleul, H. (2018). *Participation augmentée au projet urbain du Blosne (Rennes). Approche rétrospective et actorielle de "l'entrée en technologie" d'un urbanisme participatif*. 16ème séminaire du GIS M@rsouin, May 2018, Le Bono, France.

Bailleul, H., & Gagnebien, A. (2014). Faire accepter le projet de la ville durable : analyse urbano-communicationnelle des dispositifs contemporains de communication territoriale. Dans : P. Tozzi (Dir.), *Animation socioculturelle : quelle place dans le projet urbain ?* (pp.331-351). Carrières sociales éditions, coll. « des Paroles et des Actes ».

Bailleul, H., & Gibon, C. (2013). Médiation urbaine numérique Quels enseignements pour un urbanisme participatif ? *Place publique*, (25), pp.39-44.

Bailly, A., & Boudot-Antoine, F. (2018). Renforcement et transgression du cadre de l'intermédiation numérique. *Réseaux*, (6), pp.121-148.

Bakis, H. (1999). Un nouvel espace à explorer, parcourir et utiliser : l'espace des réseaux électroniques. *Netcom*, 13(1), pp.1-8.

Bantigny, L. (2007). *Le plus bel âge : jeunes et jeunesse en France de l'aube des Trente Glorieuses à la guerre d'Algérie*. Paris, Fayard.

Barber, B. (1984). *Strong democracy: participatory politics for a new age*. Berkeley, University of California Press.

Barbier, R., & Larrue, C. (2011). Démocratie environnementale et territoires : un bilan d'étape. *Participations*, (1), pp.67-104.

Barcellini, F., Grosse, C., & Karsenty, L. (2013). Quelle démarche pour favoriser la construction de relation de confiance dans un projet de conception? Dans : L. Karsenty (Dir.), *La confiance au travail* (pp.187-207). Octares.

Bargal, D., Gold, M., & Lewin, M. (1992). Introduction: the heritage of Kurt Lewin. *Journal of Social Issues*, 48(2), pp.3-13.

Barrault-Stella, L. (2012). Participer sous l'aile de la bureaucratie : Les effets de la concertation avec les familles dans la fabrique de la sectorisation scolaire. *Participations*, 1(1), pp.103-125. https://doi.org/10.3917/parti.002.0103

Barthe, Y. (2002). Rendre discutable. Le traitement politique d'un héritage technologique. *Politix*, 57(15), pp.57-78.

Barthe, Y., De Blic, D., Heurtin, J. P., Lagneau, É., Lemieux, C., Linhardt, D., ... & Trom, D. (2013). Sociologie pragmatique: mode d'emploi. *Politix*, (3), pp.175-204.

Bartoli, A., Hernández-Serrano, J., Soriano, M., Dohler, M., Kountouris, A., & Barthel, D. (2011). *Security and privacy in your smart city*. Proceedings of the Barcelona smart cities congress (Vol. 292, pp. 1-6).

Basile, M. & Terrin, J. (2009). Le projet IP City Une recherche sur la place des technologies de réalité mixte dans les représentations du projet urbain. *Flux*, (78), pp.58-67. https://doi.org/10.3917/flux.078.0058

Bason, C. (2010). *Leading Public Sector Innovation. Co-creating for a better society*. Bristol, UK: Policy Press.

Bataille, J. M. (2013). *Jeunes et participation, mise en perspective historique et interrogation sur les pratiques contemporaines*. GIS Démocratie et Participation, Actes des 3èmes journées doctorales sur la participation et la démocratie participative.

Batty, M., Axhausen, K.W., Giannotti, F., Pozdnoukhov, A., Bazzani, A., Wachowicz, M., Ouzounis, G., &Portugali, Y. (2012). Smart Cities of the Future. *European Physical Journal,* 214(1), pp.481-518.

Bauer, F. (2015). Inclusion et planification : vers un territoire inclusif. *Vie sociale*, 3(3), pp.71-80. URL : https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0071

Baykurt, B. (2011). Redefining Citizenship and Civic Engagement : political values embodied in FixMyStreet.com. *AoIR Selected Papers of Internet Research*, (1). https://journals.uic.edu/ojs/index.php/spir/article/view/8811

Beal, V., & Rousseau, M. (2014). Alterpolitique. *Métropoles* [En ligne], (15). URL : http://metropoles.revues.org/4948.

Beaude, B. (2014). *Les fins d'Internet.* Fyp.

Beauvais, M. (2003). *« Savoirs-enseignés », Question(s) de légitimité(s)*. Paris, L'Harmattan.

Becquet, V. (2002). « Autrement c'est possible » : les conseils de la jeunesse. *Agora Débat/Jeunesse*, (30), pp.46-58.

Becquet, V. (2004). Les jeunes et la vie associative : attraits et usages. *Revue Internationale de l'économie sociale*, (294), pp.63-73.

Becquet, V. (2006). Participation des jeunes : regards sur six pays. *Agora débats/jeunesses*, 42(1), PP.14-29.

Becquet, V. (2009). Se saisir du conseil de la vie lycéenne : des principes à l'exercice de la fonction de délégué. *Carrefours de l'éducation*, (2), pp.65-80.

Becquet, V. et al. (2020). Discourses of youth participation in Europe, national and transnational perspectives, Dans : A. Walther et al. (Dir.). *Young people and the struggle for participation. Contested practices, power and pedagogies in public spaces* (pp.146-175). Londres, Routledge.

Becquet, V., & Goyette, M. (2014). L'engagement des jeunes en difficulté. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (14).

Becquet, V., & Stuppia, P. (2021). *Géopolitique de la jeunesse : Engagement et (dé) mobilisations.* Le Cavalier Bleu éditions.

Bekkers, V.J.J.M., & Homburg, V. (2005). *The Information Ecology of E-government : E-government as Institutional and Technological Innovation in Public Administration*. IOS Press.

Bellaoui, N. (2010). Faire avancer la cause des jeunes mineurs. *Cahiers de l'action*, (28), pp.63-65. https://doi.org/10.3917/cact.028.0063

Bellot, C., & Loncle, P. (2013). L'accompagnement des jeunes en difficulté. *Lien social et Politiques*, (70), pp.3-9.

Ben Mansour, B. (2019). L'usage politique du Web 2.0 et l'émergence de nouvelles formes de participation politique. Dans : S. Zlitni et F. Liénard (Dir.), *Médias et communication électronique : enjeux de société*. Lambert-Lucas.

Benevolo C., Dameri R.P., D'Auria B. (2016). Smart Mobility in Smart City. Dans : T. Torre., A. Braccini & R. Spinelli (Eds.) *Empowering Organizations*. Lecture Notes in Information Systems and Organisation (vol 11). Springer, Cham.

Bennett, L.W. (2008). *Civic Life Online. Learning How Digital Media Can Engage Youth* (Dir.). Cambridge, MA, MIT Press.

Benvegnu, N. (2006). Le débat public en ligne. *Politix*, (3), pp.103-124.

Beresford, P. (2002). User Involvement in Research and Evaluation : Liberation or Regulation ? *Social Policy dans Society*, 1(2), pp.95-105.

Berger, M. (2009). *Répondre en citoyen ordinaire. Une ethnographie des compétences profanes dans un dispositif de concertation urbaine à Bruxelles* [Thèse de Doctorat, Université libre de Bruxelles].

Berger, M., & Charles, J. (2014). Persona non grata. Au seuil de la participation. *Participations*, (2), pp.5-36.

Berke, P.R. (2002). Does sustainable development offer a new direction for planning ? Challenges for the twenty-first century. *Journal of Planning Literature*, 17(1), pp.21-36.

Bernardin, S. & Jeannot, G. (2019). La ville intelligente sans les villes : Interopérabilité, ouvertures et maîtrise des données publiques au sein des administrations municipales. *Réseaux*, (218), pp.9-37. https://doi.org/10.3917/res.218.0009

Bernardo, M.D.R.M. (2019). Smart city governance : from e-government to smart governance. Dans : *Smart Cities and Smart Spaces : Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 196-232). IGI Global.

Bernateau, D. (2001). Le transfert de risque entre maître d'ouvrage et maître d'œuvre. Cas de projets complexes. Dans : M. Bonnet, V. Claude & M. Rubinstein (Éd.), *La commande... de l'architecture à la ville* (pp.121-134). La Défense : Plan Urbanisme construction architecture.

Berry, V., Coavoux, S., Ter Minassian, H., & Rufat, S. (2011). Comment trouver son chemin dans les jeux vidéo ? Pratiques et représentations spatiales des joueurs. *L'Espace géographique*, (40), pp.245-262.

Bertheleu, H., & Neveu, C. (2006). On Small Political Spaces: Individuals and Collectives in Public Debates in Tours, France. *Espaces et sociétés*, (1), pp.37-51.

Besse, L., Chateigner, F., & Ihaddadene, F. (2016). L'éducation populaire. *Savoirs*, (3), pp.11-49.

Besson, R. (2017). Rôle et limites des tiers-lieux dans la fabrique des villes contemporaines. *Territoire en mouvement, Revue de géographie et aménagement* [En ligne], (34). URL : https://doi.org/10.4000/tem.4184

Beuret, J. E., Pennanguer, S., & Tartarin, F. (2006). D'une scène à l'autre, la concertation comme itinéraire. *Natures Sciences Sociétés*, 14(1), pp.30-42.

Beuret, J.E., & Cadoret, A. (2010). *Gérer ensemble les territoires, Vers une démocratie participative*. Éditions Charles Léopold Mayer, Fondation de France.

Bezes P., Siné A. (2011). *Gouverner (par) les finances publiques*. Presses de Sciences Po, Paris.

Beziat, J. (2013). *Analyse des pratiques et réflexivité. Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative*. Paris, L'Harmattan.

Bherer, L. (2003). *La politique consultative de la ville de Québec: une lecture institutionnaliste du phénomène participatif* [Thèse de doctorat, Université Bordeaux 4].

Bherer, L. (2010). Successful and Unsuccessful Participatory Arrangements : Why Is There a Participatory Movement at the Local Level? *Journal of Urban Affairs*, 32(3), pp.287-303.

Bherer, L. (2011). Les relations ambiguës entre participation et politiques publiques. *Participations*, 1(1), pp.105-133. https://doi.org/10.3917/parti.001.0105

Bherer, L., Gauthier, M., & Simard L. (2017). The Public Participation Professional : An Invisible but Pivotal Actor in Participatory Processes. Dans L. Bherer & al. (Dir.), *The professionalization of public participation* (pp.1-14). Routledge, New York.

Bhunia, S. S., Dhar, S. K., & Mukherjee, N. (2014). iHealth: A Fuzzy approach for provisioning Intelligent Health-care system in Smart City. Dans : *IEEE 10th international conference on wireless and mobile computing, networking and communications* (pp. 187-193). IEEE.

Biau, V., & Tapie, G. (2009). *La fabrication de la ville : Métiers et organisations*. Parenthèses.

Biau, V., Fenker, M., & Macaire, É. (2013). *L'implication des habitants dans la fabrication de la ville. Métiers et pratiques en question*. Éditions de la Villette.

Bier, B., Moullé, C., Rivier, V., Marcos, C. & Rigaudeau, F. (2010). L'animation de proximité. *Cahiers de l'action*, (29), pp.59-67. https://doi.org/10.3917/cact.029.0059

Birck, J.N. (2010). *Les nouveaux enjeux de la démocratie participative locale: pratiques et usages de la participation citoyenne à Nancy et au Conseil général de Meurthe-et-Moselle* [Thèse de Doctorat, Université Nancy 2].

Bishop, P. & L. Williams, L. (2012). *The temporary city*. London : Routledge.

Bissege, F. (2014). *La prévention des risques par la co-construction des messages préventifs à destination des populations juvéniles en France* [Thèse de Doctorat, Université Rennes 1].

Bitoun, P. (1995). *Voyage au pays de la démocratie moribonde. Et si nos élus ne représentaient plus qu'eux-mêmes ?* Paris, Albin Michel.
Blanc, N. (2009). Vers un urbanisme écologique ? *URBIA. Les Cahiers du développement urbain durable*, (8), pp.39-59.
Blanc, N., & Lolive, J. (2009). Vers une esthétique environnementale: le tournant pragmatiste. *Natures Sciences Sociétés*, 17(3), pp.285-292.
Blanchard, G. (2018). *Comment la maîtrise d'ouvrage urbaine conçoit-elle les choix d'aménagement ? Élaboration et assemblage des choix énergétiques à Bordeaux Euratlantique* [Thèse de Doctorat, Université Paris-Est].
Blatrix, C. (2000). *La « démocratie participative », de mai 68 aux mobilisations anti-TGV. Processus de consolidation d'institutions sociales émergentes* [Thèse de Doctorat, Université Panthéon-Sorbonne-Paris I].
Blatrix, C. (2002). Devoir débattre. Les effets de l'institutionnalisation de la participation sur les formes de l'action collective. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 15(57), pp.79-102.
Blatrix, C. (2009). La démocratie participative en représentation. *Sociétés contemporaines*, (2), pp.97-119.
Blatrix, C. (2010). Concertation et débat public. Dans : O. Borraz (Éd.), *Politiques publiques. Changer la société* (pp.213-242). Paris, Presses de Sciences Po, « Académique ».
Blondiaux, L. (2005). L'idée de démocratie participative : enjeux, impensés et questions récurrentes. Dans : H. Rey, & Y. Sintomer (Eds.), *Gestion de proximité et démocratie participative : une perspective comparative* (pp.119-138). Paris, La Découverte.
Blondiaux, L. (2007). La démocratie participative, sous conditions et malgré tout. *Mouvements*, (2), pp.118-129.
Blondiaux, L. (2008). Démocratie délibérative vs. démocratie agonistique ? *Raisons politiques*, (2), pp.131-147.
Blondiaux, L. (2017). *Le nouvel esprit de la démocratie. Actualité de la démocratie participative*. Média Diffusion.
Blondiaux, L., & Fourniau, J. M. (2011). Un bilan des recherches sur la participation du public en démocratie : beaucoup de bruit pour rien ? *Participations*, (1), pp.8-35.
Blondiaux, L., & Sintomer, Y. (2002). L'impératif délibératif. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 15(57), pp.17-35.
Bobbio, L. & Melé, P. (2015). Introduction. Les relations paradoxales entre conflit et participation. *Participations*, (13), pp.7-33.
Bonaccorsi, J., & Nonjon, M. (2012). « La participation en kit » : l'horizon funèbre de l'idéal participatif. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, (79), pp.29-44.
Bonenfant, M., & Genvo, S. (2014). Une approche située et critique du concept de gamification. *Sciences du jeu* [En ligne], (2). URL : https://doi.org/10.4000/sdj.286
Borda, A., & Bowen, J. P. (2019). Smart cities and digital culture : Models of innovation. Dans : T. Giannini & J.P. Bowen (Éd.), *Museums and Digital Culture. New perspectives and research* (pp. 523-549). Springer, Cham.
Borins, S.F. (2014). *The persistence of innovation in government* (vol.8). Brookings Institution Press with Ash Center for Democratic Governance and Innovation.
Borlase, S. (2017). *Smart grids : infrastructure, technology, and solutions*. CRC press.
Bouamama, S. (2010). *Les discriminations racistes : Une arme de division massive*. Paris, L'Harmattan.
Bouchet, Y., & Millet, P. A. (2011). L'action communale à l'ère du numérique, analyse du processus à engager. Dans : *Nouveaux usages de l'internet dans les collectivités territoriales* (vol.1). IAE Nice.
Bouhaddou, M.K. (2019). Attente (s) et incertitude (s), le terreau de « Prenez Racines! ». *Les Cahiers du Developpement Social Urbain*, (1), pp.28-29.
Boukamel, O. (2020). *Études sur la capacité d'innovation des organisations publiques* [Thèse de Doctorat, Université de Lausanne].
Boullier, D. (2016). *Sociologie du numérique*. Armand Colin.
Bouquillion, P., & Pailliart, I. (2006). *Déploiement des Tic dans les territoires. Le rôle des collectivités*. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.

Bourdieu, P. (1984). La jeunesse n'est qu'un mot. *Questions de sociologie*, pp.143-154.
Bourdin, A., & Prost, R. (2009). *Projets et stratégies urbaines*. *Regards comparatifs.* Marseille, Éditions Parenthèses.
Bourke, J. (2017). Children's experiences of Their Everyday Walks Through a Complex Urban Landscape of Belonging. *Children's Geographies*, 15(1), pp.93-106.
Boutinet, J.P. (2012). La figure du projet comme forme hybride de créativité. *Spécificités*, (1), pp.7-20.
Boyd, D. (2008). Why Youth (heart) Social Network Sites : The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. Dans : D. Buckingham (Dir.). *Youth, Identity and Digital Media* (pp.119-142). Cambridge, MA, MIT Press.
Boyd, D. (2014). *It's complicated. The social lives of networked teens*. Yale University Press.
Boyé, J. M., Carrel, M., & Lemonnier, L. (2012). Le conflit comme condition démocratique des démarches de participation. *Osez participer !*, (45).
Brabham, D.C. (2009). Crowdsourcing the public participation process for planning projects. *Planning Theory*, 8(3), pp.242-262.
Bradbury, H., & Reason, P. (2008). Issues and choice points for improving the quality of action research. Dans : M. Minkler et N. Wallerstein (Eds.), *Community-based participatory research for health: From process to outcomes* (pp.225-242). Jossey-Bass.
Braun, E. (2011). Putting City Branding into Practice. *Journal of Brand Management*, 19(4), pp.257-267.
Bréchon, P. (2005). Générations et politique en Europe occidentale. Dans : *Les jeunes Européens et leurs valeurs* (pp. 93-116). La Découverte.
Bréchon, P. (2005). Générations et politique en Europe occidentale. Dans : O. Galland (Eds.), *Les Jeunes Européens et leurs valeurs* (pp.93-116). Paris, La Découverte, coll. Recherches.
Brenner, N., & Theodore, N. (2003). *Spaces of Neoliberalism: Urban Restructuring in North America and Western Europe*. Oxford, Blackwell.
Brenner, N., Peck, J., & Theodoren, N. (2010). After Neoliberalization ? *Globalization,* 7(3), pp.327-345.
Bresson, M. (2002). *Les centres sociaux. Entre expertise et militantisme*. Paris, L'Harmattan.
Bresson, M. (2014). La participation : un concept constamment réinventé. *Socio-logos* [En ligne], (9). URL : https://doi.org/10.4000/socio-logos.2817
Breton, É. (2014). Répondre à l'appel (à projets), *Politix*, (105).
Breton, P. & Proulx, S. (2002). *L'explosion de la communication à l'aube du XXIe siècle*. Paris, Éd. La Découverte.
Breton, P., & Gissinger, C. (2009). Les conseils de quartier, un révélateur des difficultés d'émergence du nouveau « pouvoir consultatif ». *Communication et organisation*, (35), pp.124-135.
Breviglieri, M. (2005). Bienfaits et méfaits de la proximité dans le travail social. Dans : J. Ion (Éd.), *Le travail social en débat(s)* (pp.219-234). Paris, La Découverte.
Breviglieri, M., & Cicchelli, V. (2007). *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petit pas*. Paris, L'Harmattan
Bridier, M., & Michaïlof, S. (1980). *Guide Pratique d'Analyse de Projets*. Economica.
Brownill S., & Parker, G. (2010). Why bother with goods works ? The relevance of public participation(s) in planning in a post-collaborative era. *Planning Practice & Research*, 25(3), pp.275-282.
Buckle, J.L., Dwyer, S.C., & Jackson, M. (2010). Qualitative bereavement research: incongruity between the perspectives of participants and research ethics boards. *International Journal of Social Research Methodology,* 13(2), pp.111-125.
Cabannes, Y. (2006). Les budgets participatifs en Amérique Latine. *Mouvements*, (5), pp.128-138.
Cadieu, P. (1988). Rennes ou la république des images. *Quaderni*, (6), pp.55-67. URL: http://www.persee.fr/doc/quad_0987-1381_1988_num_6_1_1888
Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique.* Seuil.
Calon, M. (1997). Concevoir : modèle hiérarchique et modèle négocié. Dans : M. Bonnet (Dir.), *Actes du séminaire européen sur l'élaboration des projets architecturaux et urbains en Europe* (pp.88-94). Paris, Plan construction.

Caragliu, A., Del Bo, C., & Nijkamp, P. (2009). *Smart cities in Europe* (serie Research Memoranda 0048). VU University Amsterdam, Faculty of Economics, Business Administration and Econometrics.
Caratini, S. (2004). *Les non-dits de l'anthropologie*. PUF.
Cardon, D. (2010). *La démocratie Internet : Promesses et limites*. Paris.
Carmes, M. (2014). La ville intelligente racontée par ses chefs de projets : Rennes Métropole. Dans : J-M. Noyer et M. Carmes (Dir.), *Devenirs urbains* (pp.245-266). Presses des Mines.
Carraud, F. (2012). Expérimentation dans un collège ECLAIR : le travail enseignant entre logique scolaire et logique artistique. *Sociologies pratiques*, (25), pp.73-84.
Carrel, M. (2006). Politisation et publicisation : les effets fragiles de la délibération en milieu populaire. *Politix*, 75(3), pp.33-51.
Carrel, M. (2007). Pauvreté, citoyenneté et participation. Quatre positions dans le débat sur les modalités d'organisation de la participation des habitants dans les quartiers d'habitat social. Dans : C. Neveu (Dir.), *Cultures et pratiques participatives. Perspectives comparatives* (pp.95-112). L'Harmathan.
Carrel, M. (2009). La citoyenneté plurielle. Appréhender les dispositifs participatifs dans leur environnement. Dans : M. Carrel, J. Ion J. et C. Neveu (Dir.) *Les intermittences de la démocratie. Formes d'action et visibilités citoyennes dans la ville* (pp.89-99). L'Harmattan, Paris.
Carrel, M. (2013). *Faire participer les habitants ? Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers populaires*. École normale supérieure.
Carrel, M. (2017). Injonction participative ou empowerment ? Les enjeux de la participation. *Vie sociale*, (19), pp.27-34. https://doi.org/10.3917/vsoc.173.0027
Casagrande, M. (2020). From urban acupuncture to the third generation city. Dans : *Nature Driven Urbanism* (pp. 131-153). Springer, Cham.
Cashmore, J. (2011). Children's participation in family law decision-making : Theoretical approaches to understanding children's views. *Children and Youth Services Review*, 33(4), pp.515-520.
Castells, M. (2001). *The Internet Galaxy: reflections on the lnternet, business and society*. Oxford.
Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 21(3), pp.8-20.
Celati, B. (2020). À Naples, l'expérimentation de nouveaux modèles administratifs pour relever le défi du municipalisme. *Mouvements*, (101), pp.90-97.
Cervera, G. (2003). Le Parents-Bus de Villejean : La parole aux parents. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, (30), pp.94-116.
Chalas, Y. (1998). L'urbanisme comme pensée pratique : Pensée faible et débat public. *Les Annales de la recherche urbaine,* 80(1), pp.204-214.
Chamboredon, J-C. & Lemaire, M. (1970). Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement. *Revue Française de sociologie*, 11(1), pp.3-33.
Chanal V., Lesca H., Martinet A.C. (1997). Recherche ingéniérique et connaissances procédurales en sciences de gestion : réflexions épistémologiques et méthodologiques. *Revue Française de Gestion*, novembre-décembre, pp.41-51.
Charles, J. (2012). Les charges de la participation. *SociologieS* [En ligne], Premiers textes, mis en ligne le 15 novembre 2012, consulté le 04 mai 2022. URL : http://journals.openedition.org/sociologies/4151
Charles, S. (2020). *L'élu, le citoyen et le praticien: chroniques urbaines: l'expérience du projet urbain participatif dans les petites villes* [Thèse de Doctorat, HESAM Université].
Chaudet, B., Bihay T., Dymytrova V., Le Corf J.B., Trommenschlager M., & Girardeau M. (2021). *Métropoles et smart city : les stratégies communicationnelles des institutions publiques dans un contexte d'éditorialisation disséminée. L'exemple de Rennes et Lyon*. Séminaire M@rsouin, juillet 2021, Lannion.
Chauvet, J. (2019). Iserecaft : le jeu vidéo comme outil de micro projet urbain et révélateur d'enjeux locaux. *Géographie et cultures*, (109), pp.31-54.
Chelzen, H., & Jégou, A. (2015). À la recherche de l'habitant dans les dispositifs participatifs de projets urbains durables en région parisienne : les éclairages de l'observation participante.

Développement durable et territoires [En ligne], 6(2). http://journals.openedition.org/developpementdurable/10896

Chesbrough, H.W. (2003). *Open innovation: The new imperative for creating and profiting from technology*. Harvard Business Press.

Chevalier, T. (2018). *La jeunesse dans tous ses États*. Presses Universitaires de France.

Chevalier, T. (2019). La confiance institutionnelle des jeunes en Europe. *Revue française de sociologie,* 60(1), pp.13-42.

Chevallier, J. (1978). *Réflexions sur l'idéologie de l'intérêt général*. Dans : Centre universitaire de recherches sur l'action publique et le politique, épistémologie et sciences sociales (Dir.), *Variations autour de l'idéologie de l'intérêt général*. Paris, PUF.

Chevallier, J., (2002). La crise de la démocratie : mythe ou réalité ? Dans : B. Jeanneau et C-A. Garbar (Dir.), *Les mutations contemporaines du droit public* (pp.361-381). Dalloz.

Chevilley-Hiver, C., Houser, M., & Marceau, A. (2019). *Les collectivités territoriales à l'ère du numérique*. L'Harmattan.

Chilvers, J. (2013). Reflexive engagement ? Actors, learning and reflexivity in public dialogue on science and technology. *Science Communication*, 35(3), pp.283-310.

Chilvers, J. (2017). Expertise, professionalization, and Reflexivity in mediating public participation. Dans : L. Bherer, M. Gauthier & L. Simard (Éd.), *The Professionalisation of Public Participation* (pp.115-138). New York, Routledge.

Chiron, P.Y. (2016). *La jeunesse s'engage avec passion. Participation et décision dans un conseil de jeunes, entre prises et maîtrises* [Thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Paris 10].

Chourabi, H., Nam, T., Walker, S., Gil-Garcia, J.R., Mellouli, S., Nahon, K., Pardo, T.A. et Scholl, H.J. (2012). *Understanding Smart City Initiatives: An Integrative and Comprehensive Theoretical Framework.* Dans : Proceedings of the 45th Hawaii International Conference on System Sciences (pp.2289-2297).

Cihuelo, J. (2008). *La dynamique sociale de la confiance au cœur du projet*. L'Harmattan, Logiques Sociales.

Claeys-Mekdade, C. (2001). Qu'est-ce qu'une « population concernée » ? L'exemple camarguais. *Géocarrefour*, 76(3), pp.217-223.

Clarinval, A. (2018). *Favoriser la participation citoyenne dans les villes intelligentes grâce aux interfaces ambiantes et persuasives*. 30eme conférence francophone sur l'interaction homme-machine, Brest. Octobre 2018.

Claveau, N., & Tannery, F. (2002). La recherche à visée ingénierique en management stratégique ou la conception d'artefacts médiateurs. *Questions de méthodes en sciences de gestion*, pp.121-150.

Clette, V., Daems, A., & Vandevyvere, A. (2007). *La ville au fil des pas : les marches d'exploration urbaine*. Politique des Grandes Villes, Bruxelles.

Coblence, E., & Pallez, F. (2015). Nouvelles formes d'innovation publique. *Revue française de gestion*, (6), pp.97-114.

Cocchia, A. (2014). Smart and digital city : A systematic literature review. Dans : R.P. Dameri & C. Rosenthal-Sabroux (Dir.), *Smart City: How to Create Public and Economic Value with High Technology in Urban Space* (pp.13-43). Cham, Springer.

Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, (94), pp.95-120.

Colomb, V., & Dymytrova, V. (2020). Quand l'architecture et la ville deviennent intelligentes : exploration des discours numériques. *Communication & management*, (17), pp.69-84. https://doi.org/10.3917/comma.171.0069

Cossart P., Talpin, J., & Keith, W. (2012). Comparer les pratiques délibératives à travers les époques : une aberration historique ? *Participations*, 2(3), pp.5-47.

Côté, I., Trottier Cyr, R.P., Lavoie, K., & Pagé, G. (2018). *« Veux-tu participer à ma recherche? » : principes, enjeux et stratégies concernant l'assentiment des enfants dans le processus de recherche*. Dans : Colloque « Consentez-vous (toujours) à participer à ma recherche ? » : processus d'obtention et de renouvellement du consentement auprès de personnes vulnérables (2015, Université du Québec à Rimouski) (pp.127-145). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (ÉDUS).

Courmont, A. (2018). Plateforme, big data et recomposition du gouvernement urbain. *Revue française de sociologie*, 59(3), pp.423-449.

Couture, A. (2013). Agents territoriaux et consultants «experts» de la participation, des acteurs stratégiques pour l'évolution d'une culture locale. *Cahiers RAMAU. Revue du Réseau activités et métiers de l'architecture et de l'urbanisme,* (6), pp.109-122.

Crooks, A., Pfoser, D., Jenkins, A., Croitoru, A., Stefanidis, A., Smith, D., Karagiorgou, S., Efentakis, A., & Lamprianidis, G. (2015). Crowdsourcing urban form and function. *International Journal of Geographical Information Science*, 29(5), pp.720-741.

Crouzatier-Durand, F. (2003). Réflexions sur le concept d'expérimentation législative. *Revue française de droit constitutionnel*, (4), pp.675-695.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le Système*. Paris, Éditions du Seuil.

Crozier, M., P. Huntington, S., & Watanuki, J. (1975). *The Crisis of Democracy*. New York, New York University Press.

Cuconato, M., Demozzi, S., & Becquet, V. (2020). The interplay between life trajectories and participation careers, Dans : A. Walther et al. (Dir.), *Young people and the struggle for participation. Contested practices, power and pedagogies in public spaces* (pp.146-175). Londres, Routledge.

Dagnaud, M. (2013). *Génération Y. Les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion.* Les Presses de Sciences Po, Paris.

Dagnino, E., & Tatagiba, L. (2010). Mouvements sociaux et participation institutionnelle : répertoires d'action collective et dynamiques culturelles dans la difficile construction de la démocratie brésilienne. *Revue internationale de politique comparée*, 17(2), pp.167-185

Dahlgren, P. (2009). *Media and Political Engagement. Citizens, Communication and Democracy*. Cambridge, Cambridge University Press.

Damanpour, F., & Schneider, M. (2009). Characteristics of innovation and innovation adoption in public organizations : Assessing the role of managers. *Journal of public administration research and theory*, 19(3), pp.495-522.

Damay, L. (2009). *Construire le politique au cœur de l'action publique participative : une analyse du budget participatif de la ville de Mons* [Thèse de doctorat en sciences politiques et sociales, Facultés universitaires Saint Louis]

Dameri, R.P., & Cocchia, A. (2013). *Smart City and Digital City : Twenty Years of Terminology Evolution*. Conference of the Italian Chapter of AIS.

Dameri, R.P., & Rosenthal-Sabroux, C. (2014). Smart city and value creation. Dans : R.P. Dameri & C. Rosenthal-Sabroux (Éd.), *Smart city : How to Create Public and Economic Value with High Technology in Urban Space* (pp. 1-12). Springer, Cham.

Danaher, T., & Briod, M. (2005). Phenomenological approaches to research with children. Dans : S. Greene & D. Hogan (Éd.), *Researching children's experience* (pp. 217-235). London, SAGE.

Danic, I. (2019). L'Information jeunesse : une socialisation citoyenne pour tous les jeunes ? *Agora débats/jeunesses*, (1), pp.27-44.

Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Daquin, A., Huet, M., Lebian, J., Martinais, E., & Martinez, C. (2019). Des conseils citoyens inadaptés à la participation des jeunes ? Retour sur trois expérimentations dans des quartiers populaires de la périphérie lyonnaise. *Participations*, (24), pp.83-109. https://doi.org/10.3917/parti.024.0083

Daquin, A., Huet, M., Lebian, J., Martinais, E., & Martinez, C. (2019). Des conseils citoyens inadaptés à la participation des jeunes? Retour sur trois expérimentations dans des quartiers populaires de la périphérie lyonnaise. *Participations*, (2), pp.83-109

Darses F., & Falzon, P. (1996). La conception collective : une approche de l'ergonomie cognitive. Dans : G. De Terssac & E. Friedberg (Dir.), *Coopération et Conception* (pp. 123-135). Toulouse : Octarès Éditions.

Darses, F. (2009). Résolution collective des problèmes de conception. *Le travail humain*, 72(1), pp.43-59.

Dasi, J.F. (2009). Le défi, le besoin et le mythe de la participation à la planification du développement territorial durable : à la recherche d'une gouvernance territoriale efficace. *L'Information géographique*, *73*(2), pp.89-111.
Dattana, V., Gupta, K., & Kush, A. (2019). *A probability based model for big data security in smart city*. Dans : 4th MEC International Conference on Big Data and Smart City (ICBDSC) (pp. 1-6). IEEE.
Dauvin, P. (1990). Le bulletin municipal de Rennes, souci du lecteur ou de l'électeur ? *Mots. Les langages du politique*, (25), pp.65-80.
David, A. (2000). *La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ?* Conférence de l'AIMS.
David, A., Hatchuel, A., & Laufer, R. (2012). *Les nouvelles fondations des sciences de gestion : éléments d'épistémologie de la recherche en management*. Presses des MINES.
David, N., Justice, J., & McNutt, J. G. (2015). Smart cities are transparent cities : The role of fiscal transparency in smart city governance. Dans : M.P. Rodriguez-Bolivar (Éd.), *Transforming city governments for successful Smart cities* (pp.69-86). Springer, Cham.
Davidoff, P. (1965). Advocacy and pluralism in planning. *Journal of the American Institute of planners*, 31(4), pp.331-338.
Davodeau, H. (2009). L'évaluation paysagère, premier acte des politiques paysagères. *Projets de paysage : revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace*, (2).
Davoudi, S. (2000). Planning for Waste Management: Changing Discourses and Institutional Relationships. *Progress in Planning*, (53), pp.165-216.
De Backer, M. (2016). The Publicness Paradox: Young People And The Production Of Parochial Places. *Environnement urbain*, (10).
De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien* (tome 1). Arts de faire, Paris, Gallimard.
De Feraudy, T., & Saujot, M. (2016). Le crowdsourcing urbain pour transformer la fabrique de la ville ? *IDDRI Issue Briefs*, (6).
De Feraudy, T., & Saujot, M. (2017). Une ville plus contributive et durable : crowdsourcing urbain et participation citoyenne numérique. *Iddri Study*, 4(17).
De Lange, M., & de Waal, M. (2013). Owning the city : New media and citizen engagement in urban design. *First Monday*, 18(11).
De Singly, F. (2000). Penser autrement la jeunesse. *Lien social et Politiques*, (43), pp.9-21.
De Smedt, T. (2011). *Les enjeux de l'accès, de l'éducation et de la participation aux médias pour les enfants*. Intervention lors de l'Université d'été 2011 - Les droits de l'enfant et les médias, Louvain-la-Neuve, juillet 2011.
Delesalle, C., & Enel, F. (2010). Politiques municipales et participation des jeunes. *Cahiers de l'action*, (29), pp.35-47.
Della Porta, D., & Tarrow, S. (2005). *Transnational Protest and Global Activism*. Rowman and Littlefield, Lanham (États-Unis).
Demoulin, J. (2016). *La gestion du logement social : l'impératif participatif*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
Denis, J., & Goëta, S. (2017). Les facettes de l'Open Data : émergence, fondements et travail en coulisses. Dans : P.M. Menger & S. Paye (Dir.), *Big data et traçabilité numérique. Les sciences sociales face à la quantification massive des individus* (pp.121-138). Collège de France.
Denolle, A.S., & Duval, E. (2016). Urbanisme et participation. *Cahiers de la recherche sur les droits fondamentaux*, (14), pp.31-39.
Denters, S.A.H., & Rose, L.E. (2005). *Comparing Local Governance. Trends and Developments*. Palgrava MacMillan.
Depeau, S. (2003). *L'enfant en ville: autonomie de déplacement et accessibilité environnementale* [Thèse de doctorat, Université Paris 5].
Déprez, P., & Bertacchini, Y. (2015). *L'appropriation des espaces du web par les collectivités territoriales : dispositifs de médiation en faveur de la participation citoyenne*. Paris, L'Harmattan.
Derville, G. (1997). La stigmatisation des « jeunes de banlieue ». *Communication & Langages*, 113(1), pp.104-117.
Desponds, D., & Nappi-Choulet, I. (2018). *Territoires intelligents: un modèle si smart* ? Editions de l'Aube.

Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. New York,, H. Holt and Company.
Didier, C. (2015). *Enjeux communicationnels et injonctions à la créativité dans des dispositifs participatifs* [Thèse de Doctorat, Université Grenoble Alpes].
Diez, T. (2013). The fab city: Hard and soft tools for smart citizens' production of the city. Dans : *Accountability Technologies: Tools for Asking Hard Questions* (pp.92-100). Vienne: Birkhaüser Verlag GmbH.
Divay, G., & Slimani, Y. (2018). Hybridation et intégration dans l'action collective locale : un cadre d'analyse. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, (84), pp.449-465. https://doi.org/10.3917/risa.843.0449
Donzelot, J. (2006). Refonder la cohésion sociale. *Esprit*, (12), pp.5-23.
Donzelot, J., & Epstein, R. (2006). Démocratie et participation : l'exemple de la rénovation urbaine. *Esprit*, (7), pp.5-34.
Douay, N. (2014). Mouvements sociaux numériques et aménagement de l'espace. *Informations sociales*, (5), pp.123-130.
Douay, N. (2016). La numérisation des dispositifs de participation de la Mairie de Paris. Le cas du budget participatif et de la plateforme « Madame la Maire, j'ai une idée ! ». *Netcom*, (30), pp.249-280.
Douay, N. (2018). *L'urbanisme à l'heure du numérique* (Vol. 6). ISTE Group.
Douay, N., & Prévot, M. (2016). Circulation d'un modèle urbain « alternatif » ? Le cas de l'urbanisme tactique et de sa réception à Paris. *EchoGéo*, (36).
Douay, N., Reys, A., & Robin, S. (2015). L'usage de Twitter par les maires d'Île-de-France. *Netcom. Réseaux, communication et territoires*, 29(3/4), pp.275-296.
Douglas, C. (2012). Do it Yourself Urban Design in the Help Yourself City. Dans : C.L. Ho & G. Douglas (Éd.), *Spontaneous Interventions: Design Actions for the Common Good*. Washington DC, Architect/Hanley Wood.
Douglas, G.C. (2014). Do–It–Yourself Urban Design : The Social Practice of Informal "Improvement" Through Unauthorized Alteration. *City & Community*, 13(1), pp.5-25.
Doutrellot, O., Mabi, C., & Moreau, R. (2012). La communication des collectivités à l'épreuve du numérique. *Pyramides. Revue du Centre d'études et de recherches en administration publique*, (24), pp.93-111.
Dris, Y. (2020). *L'exercice de la programmation architecturale et urbaine au prisme de la participation citoyenne : quelles évolutions professionnelles ?* [Thèse de Doctorat, Paris, HESAM].
Dris, Y. (2020). Participer par le numérique : quelles innovations dans le processus de projet urbain ? Le cas du parc Chapelle Charbon à Paris. *Participation et innovation sociale dans la fabrique de la ville*, halshs-03210916.
Drozdz, M. (2016). Aux frontières de la démocratisation urbaine. Conflits et urbanisme participatif à Londres. *L'information géographique*, 80(4), pp.30-55.
Dryzek, J.S. (2000). *Deliberative Democracy and Beyond : Liberals, Critics, Contestations*. Oxford, Oxford University Press.
Dubet, F. (2005). École, la révolte des vaincus ? *Sciences Humaines*, HS(47).
Dubet, F. (2010). La jeunesse n'est-elle qu'un mot ? Dans : J. Hamel, C. Pugeault-Cicchelli, O. Galland & V. Cicchelli (Dir.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*. Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social ».
Dubet, F., Macé, E., Cousin, O., & Rui, S. (2013). *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*. Média Diffusion.
Dubois-Orlandi, V. (2018). Jeunes invisibles des zones rurales : quand la prévention spécialisée reste un dispositif pertinent pour « aller vers » eux. *Vie sociale*, (22), pp.85-102.
Dubouchet, L., & Vulbeau, A. (1998). *Des expérimentations sociales et des jeunes*. Les Presses de Sciences Po.
Dubus, N., et al. (2015). *Géogouvernance : l'espace comme médiateur et l'analyse spatiale comme vecteur de communication entre chercheurs et acteurs*, Colloque International du GIS PPDDP, Chercheur.es et acteur.es de la participation : Liaisons dangereuses et relations fructueuses, 29 et 30 janvier 2015, Paris (France).

Dumollard, M., & Loncle, P. (2014). Politiques locales de jeunesse et transversalité : quels apports pour les territoires ? Dans : F. Labadie (Dir.), *Parcours de jeunes et territoires* (pp.238-251). La Documentation Française.

Dumont, M. (2013). *L'aménagement urbain face à l'expérimentation–Actions publiques, dynamiques sociales.* [Thèse d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Rennes 2].

Dunleavy, P., Margetts, H., Bastow, S., & Tinkler, J. (2005). New Public Management is Dead : Long Life Digital-Era Governance. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 16(3), pp.467-494.

Durand Folco, J. (2017). *À nous la ville ! Traité de municipalisme*. Éditions Écosociété, Montréal.

Dymytrova, V., Larroche, V., Paquienséguy, F., & Peyrelong, M.F. (2017). Open Data et Smart Cities : quels chantiers pour les SIC ? *Les Cahiers de la SFSIC*, (14), pp.308-313.

Dziedzicki, J.M. (2003). La gestion des conflits d'aménagement entre participation du public et médiation. *Annuaire des collectivités locales*, 23(1), pp.635-646.

Dziedzicki, J.M. (2015). Quelles réponses aux conflits d'aménagement? De la participation publique à la concertation. Participations, (3), pp.145-170.

Eder, D., & Fingerson, L. (2002). Interviewing children and adolescents: context & method. Dans : J.F. Gubrium & J.A. Holstein (Éd.), *Handbook of interview research* (pp.181–201). Thousand Oaks, CA : Sage.

Eggers, W.D., & O'Leary, J. (2009). *If We Can Put a Man on the Moon : Getting Big Things Done in Government*. Harvard, MA : Harvard Business Press.

Ekman, J., & Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human affairs*, 22(3), pp.283-300.

Elster, J. (1998). *Deliberative Democracy* (Éd.). Cambridge, Cambridge University Press.

Enjolras, F. (2015). *Santé mentale et adolescence : entre psychiatrie et sciences sociales*. Nîmes : Champ social éditions.

Erjavec, I.S., & Ruchinskaya, T. (2019). A spotlight of co-creation and inclusiveness of public open spaces. Dans : *CyberParks–The Interface between People, Places and Technology* (pp.209-223). Springer, Cham.

Eshuis, J., & Klijn, E.H. (2012). *Branding in Governance and Public Management*. London : Routledge.

Estèbe, P. (2001). La politique de la ville et la jeunesse. *Agora débats/jeunesses*, (25), pp.31-38.

Evans J., Karvonen A., & Raven R. (2016). *The Experimental City*. London, Routledge.

Eveno, E. (1997). Pour une géographie de la société de l'information. *Netcom*, 11(2), pp.431-457.

Eveno, E. (2018). La Ville intelligente : objet au coeur de nombreuses controverses. *Quaderni*, 2(96), pp.29-41.

Faberon, J.Y. (1991). Les principes de la loi d'orientation pour la ville. *La Revue administrative*, 44(264), pp.510-516.

Fahmy, E. (2006). Youth, poverty and social exclusion. Dans : *Poverty and social exclusion in Britain: The millennium survey* (pp.347-373). The Policy Press, University of Bristol.

Fainstein S.S. (2000). New directions in planning theory. *Urban Affairs Review*, 35(4), pp.452-478.

Faliu, B. (2019). *Un Environnement Virtuel Interactif et Immersif pour Faciliter la Créativité Collective des Citoyens dans les Projets de Design Urbain* [Thèse de Doctorat, Paris, ENSAM].

Fals-Borda, O. (1991). Remaking knowledge. In O. Fals-Borda & M.A. Rahman (Eds.), *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action research* (pp.146-164). New York: Apex Press.

Faucher, É. (2011). Expérimenter pour construire une politique adaptée aux jeunes de 11 à 17 ans. *Pour*, (211), pp.91-97.

Faure G., Gasselin P., & Triomphe B. (2010). *Innover avec les acteurs du monde rural*. Éditions Quæ.

Faure, A., Glassey O., & Leresche, J-P. (2010). Démocratie participative et Démocratie différentielle. *Pôle Sud*, (32) / Métropoles [En ligne], pp. 11-23.

Fawett, B., & Hearn, J. (2004). Researching others : epistemology, experience, standpoints and Participation. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(3), pp.201-218.

Feildel, B. (2010). *Espaces et projets à l'épreuve des affects : pour une reconnaissance du rapport affectif à l'espace dans les pratiques d'aménagement et d'urbanisme* [Thèse de Doctorat, Tours].

Feildel, B. (2013). Vers un urbanisme affectif. Pour une prise en compte de la dimension sensible en aménagement et en urbanisme. *Norois. Environnement, aménagement, société*, (227), pp.55-68.

Feildel, B. (2016). L'émotion est ce qui nous relie. Éléments pour une approche relationnelle des phénomènes affectifs et des dynamiques socio-spatiales. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 11(2), pp.233-259.

Feildel, B., Olmedo, E., Troin, F., Depeau, S., Poisson, M, Audas, N., Jaulin, A., & Duplan, K. (2016). Parcours augmentés, une expérience sensible entre arts et sciences sociales. *Carnets de géographes* [En ligne], (9).

Ferchaud, F. (2015). *L'entrée du hacking dans les dispositifs de participation citoyenne. Le cas de Gare Remix (Lyon, France)*. Dans : 4èmes journées doctorales du GIS sur la participation du public et la démocratie participative.

Ferchaud, F. (2018). *Fabriques numériques, action publique et territoire: en quête des living labs, fablabs et hackerspaces (France, Belgique)* [Thèse de Doctorat, Université Rennes 2].

Ferchaud, F., & Bailleul, H. (2017). *Le projet urbain du Blosne à Rennes (2010-2017) : de l'atelier urbain à une concertation 'outillée' et 'augmentée' : a-t-on gagné en interactivité ?* Communication au 7ème Colloque du réseau OPDE, Des Outils pour Décider Ensemble, 26-27 octobre 2017, Montpellier (France).

Ferchaud, F., & Dumont, M. (2015). Les « échappées » des expérimentations, une forme de design social des espaces ? Le cas du réaménagement du quartier du Blosne à Rennes (France). *Lien social et Politiques*, (73), pp.199-214.

Ferran, N. (2011). *Les élus municipaux à l'épreuve de l'offre participative : la fabrique d'un rôle politique*. Communication à la deuxième journée doctorale sur la participation du public et la démocratie participative, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 18 octobre 2011.

Ferrand-Bechmann, D. (2000). *Le métier de bénévole*. Anthropos.

Fiorino, D.J. (1989). Environmental risk and democratic process : A critical review. *Columbia Journal of Environmental Law*, (14), pp.501-547.

Fiorino, D.J. (1990). Citizen participation and environmental risk: A survey of institutional mechanisms. *Science, Technology, & Human Values*, 15(2), pp.226-243.

Fiorino, D.J. (2001). Environmental Policy As Learning : A New View of an Old Landscape. *Public Administration Review*, 61(3), pp.322-334.

Fixot, A.M. (2014). Vers une ville convivialiste. Introduction de la maîtrise d'usage. *Revue du MAUSS*, (1), pp.154-168.

Fize, M. (2003). Discours d'hier. Dans : , M. Fize (Dir.), *Ne m'appelez plus jamais crise : Parler de l'adolescence autrement* (pp.13-76). Toulouse: Érès.

Fleury-Vilatte, B., & Walter, J. (2003). L'engagement des chercheurs. *Questions de communication* [En ligne], (4). https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.5525

Forbrig, J. (2005). *Revisiting youth political participation: Challenges for research and democratic practice in Europe*. Council of Europe.

Fortin-Debart, C., & Girault, Y. (2009). De l'analyse des pratiques de participation citoyenne à des propositions pour une éducation à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement*, (8), pp.129-145.

Foster, S., & Iaione, C. (2015). The City as a Commons. *Yale Law & Policy Review*, 34(2), pp.280-349.

Foucault, T., Lasida, E., & Pinheiro-Croisel, R. (2013). Démarches participatives en urbanisme, que faire des contradictions ? Présentation du programme de recherche-action « Élaborons Ensemble l'Avenir ». Dans : V. Biau, M. Fenker & E. Macaire (Dir.), *L'implication des habitants dans la fabrication de la ville. Métiers et pratiques en question* (pp. 298-303). Éditions de la Villette, Cahiers Ramau, Paris.

Fourniau, J.M. (2001). Mésentente et délibération dans les conflits d'aménagement : l'expérience du débat public institutionnalisé. Dans : J. Ion, C. Gillio et J.-P. Blais (Dir.), *Dynamiques associatives, environnement et cadre de vie* (pp.261-301). Meltt-PUCA.

Fourniau, J.M. (2007). L'expérience démocratique des « citoyens en tant que riverains » dans les conflits d'aménagement. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (136), pp.149-179.

Fourniau, J.M. (2008). *La sélection des participants dans les dispositifs de démocratie participative : un citoyen plus amateur qu'ordinaire*. Communication au colloque Sélection des acteurs et des instruments de l'action publique, SAIAP, Lyon, 26-28 juin.

Fraser, N. (2001). Repenser la sphère publique : une contribution à la critique de la démocratie telle qu'elle existe réellement. *Hermès*, (31), pp.109-142.

Frébault, J. (2005). *La maîtrise d'ouvrage urbaine*. Paris : Le Moniteur.

Fredericks, J., Caldwell, G. A., Foth, M., & Tomitsch, M. (2019). The city as perpetual beta: Fostering systemic urban acupuncture. Dans : *The Hackable City* (pp. 67-92). Springer, Singapore.

Frère, B., & Jacquemain, M. (2013). *Résister au quotidien ?* Paris : Les Presses de Sciences Po.

Frinault, T. (2020). La fabrique de l'agglomération rennaise : du district à la métropole. Dans : R. Pasquier (Éd.), *Sociologie de Rennes* (pp.43-59). Paris : La Découverte.

Fuchs, M., Fizek, S., Ruffino, P., & Scrape, N. (2014). *Rethinking Gamification*. Meson Press, Lüneburg.

Fujdiak, R., Mlynek, P., Misurec, J., & Slacik, J. (2017). *Simulation of intelligent public light system in smart city.* Dans : 2017 Progress In Electromagnetics Research Symposium-Spring (PIERS) (pp. 2515-2519). IEEE.

Fung, A. (2003). Recipes for Public Sphere: Eight Institutional Design Choices and Their Consequences. *The Journal of Political Philosophy*, 11(3), pp.338-367.

Fung, A. (2006). Varieties of Participation in Complex Governance. *Public Administration Review*, pp.66-75.

Fung, A., & Wright, E.O. (2003). *Deepening Democracy*. London/New York, Verso.

Galland, O., & Roudet, B. (2005). *Les jeunes Européens et leurs valeurs*. La Découverte.

Gardère, E., & Lakel, A. (2009). Repenser la communication des organisations publiques. Communication et organisation. *Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, (35), pp.7-12.

Gardesse, C. (2011). *La « concertation » citoyenne dans le projet de réaménagement du quartier des Halles de Paris (2002-2010) : les formes de la démocratisation de l'action publique en urbanisme et ses obstacles* [Thèse de Doctorat en aménagement de l'espace et urbanisme, Université Paris-Est].

Gariépy, M., & Gauthier, M. (2009). Le débat public en urbanisme à Montréal. Un instrument de développement urbain durable ? *Canadian Journal of Urban Research*, 18(1), pp.48-73.

Garrabé, M. (1994). *Ingénierie de l'évaluation économique*. Ellipses Ed., Paris.

Gaudet, S. (2012). *Lire les inégalités à travers les pratiques de participation sociales*. SociologieS.

Gaudet, S., & Reed, P. (2004). Responsabilité, don et bénévolat au cours de la vie. *Lien social et Politiques*, (51), pp.59-67.

Gaudin, J. (2010). La démocratie participative. *Informations sociales*, 2(2), pp.42-48.

Gaudin, J.P. (1998). La gouvernance moderne, hier et aujourd'hui : quelques éclairages à partir des politiques publiques françaises. *Revue internationale des sciences sociales*, (155), pp.51-60.

Gaudin, J.P. (2008). Politiques publiques : dispositifs participatifs et démocratie. Dans : O. Giraud & P. Warin (Dir.), *Politiques publiques et démocratie*. Paris, Éditions La Découverte.

Gauthier, M., Gariépy, M., & Trépanier, M.O. (2008). *Renouveler l'aménagement et l'urbanisme. Planification territoriale, débat public et développement durable*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Gaventa, J. (1995). Citizen knowledge, citizen competence and democracy building. *The Good Society*, 5(3), pp.28-35.

Gavray, C. (2015). Enjeux de citoyenneté et de participation politique des jeunes à la croisée des rapports sociaux. *Les Politiques Sociales*, (3-4), pp.23-46.

Gendron, C., & Turcotte, M.F. (2003). Environnement, concertation et déréglementation : la modernisation réglementaire à l'heure des méta-enjeux. *Sociologies - Pratiques*, (7), pp.139-156.

Genro, P., & De Souza, U. (1998). *Quand les habitants gèrent vraiment leur ville. Le Budget Participatif : l'expérience de Porto Alegre au Brésil* (« Dossier pour un débat », n.82). Paris, Éditions Charles Léopold Mayer.

Genvo, S. (2014). *Penser la formation et les évolutions du jeu sur support numérique* [Thèse d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Lorraine]. En ligne : http://www.ludologique.com/wordpress/?p=445

Gerbaudo, P. (2012). *Tweets and the Streets. Social Media and Contemporary Activism*. Pluto Press, Londres (Royaume-Uni).

Ghosh, S. (2018). Smart homes: Architectural and engineering design imperatives for smart city building codes. Dans : *Technologies for Smart-City Energy Security and Power* (ICSESP). IEEE.

Giffinger, R., & Pichler-Milanović, N. (2007). *Smart cities: Ranking of European medium-sized cities*. Center of Regional Science, Vienna University of Technology.

Girard, M.J., Bréart De Boisanger, F., Boisvert, I., & Vachon, M. (2015). Le chercheur et son expérience de la subjectivité : une sensibilité partagée. *Spécificités*, (8), pp.10-20.

Goel, V., & Pirolli, P. (1992). The structure of design problem spaces. *Cognitive science*, 16(3), pp.395-429.

Goeta, S. (2016). *Instaurer des données, instaurer des publics : une enquête sociologique dans les coulisses de l'open data* [Thèse de Doctorat, Paris, ENST].

Goëta, S., & Mabi, C. (2014). L'open data peut-il (encore) servir les citoyens ? *Mouvements*, 79(3), pp.81-91.

Gold, J.R., & Ward, S.V. (1994). *Place Promotion : The Use of Publicity and Marketing to Sell Towns and Regions*. Chicester : Wiley.

Gontcharoff, G. (1999). *Le renouveau des comités de quartier*. *La Démocratie locale, représentation, participation et espace public.* Paris, Presses Universitaires de France.

Goodchild, M.F. (2007). Citizens as sensors: the world of volunteered geography. *GeoJournal*, 69(4), pp.211-221.

Goulden, M., Bedwell, B., Rennick-Egglestone, S., Rodden, T., & Spence, A. (2014). Smart grids, smart users ? The role of the user in demand side management. *Energy research & social science*, (2), pp.21-29.

Gourgues, G. (2012a). Des dispositifs participatifs aux politiques de la participation. L'exemple des conseils régionaux français. *Participations*, 1(1), pp.30-52. https://doi.org/10.3917/parti.002.0030

Gourgues, G. (2012b). Les fonctionnaires participatifs : les routines d'une innovation institutionnelle sans fin(s). *Socio-logos* [En ligne], (7). http://journals.openedition.org/socio-logos/2654

Gourgues, G. (2018). Participation : trajectoire d'une dépolitisation. *Revue Projet*, (363), pp.21-28. URL : https://doi.org/10.3917/pro.363.0021

Graham, A., Powell, M.A., & Taylor, N. (2015). Ethical research involving children : Encouraging reflexive engagement with children and young people. *Children & Society*, 29(5), pp.331-343.

Graillot, D., & Waaub, J. P. (2006). *Aide à la décision pour l'aménagement du territoire : méthodes et outils.* Hermes–Lavoisier.

Graziani, L. (2012). Les enfants et internet. La participation des jeunes à travers les réseaux sociaux. *Journal du droit des jeunes*, (317), pp.36-45. https://doi.org/10.3917/jdj.317.0036

Greenberg, M. (2008). *Branding New York : How a City in Crisis was Sold to the World*. New York : Routledge.

Greenfield, A. (2013). *Against the smart city. The city is here for you to use* (vol.1). New York, Do Projects.

Greenfield, C. (2004). Transcript : 'Can Run, Play on Bikes, Jump on the Zoom Slide, and Play on the Swings'. Exploring the Value of Outdoor Play. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(2), pp.1-5.

Greenwood, D.J., & Levin, M. (1998). Action research, science, and the co-optation of social research. *Studies in cultures, organizations and societies*, 4(2), pp.237-261.

Greenwood, D.J., & Levin, M. (2007). A history of action research. Dans : *Introduction to action research* (pp.13-35). SAGE.

Greissler, É. (2013). L'engagement des jeunes en situation de marginalité–une démarche d'insertion. *Revue Internationale d'Ethnographie*, (2), pp.34-45.

Greissler, É. (2014). L'engagement des jeunes en situation de marginalité : une part d'ombre ? *Lien social et Politiques*, (71), pp.51-68.
Greissler, E., Lacroix, I., & Morisette, I. (2018). Les cadres de la participation citoyenne en milieu de vie : le discours des jeunes en difficulté. *Lien social et Politiques*, (80), pp.190-209.
Greissler, E., Morissette, I., & Lacroix, I. (2020). *Penser l'engagement des jeunes « en difficulté » : Leurs expériences à partir des milieux de vie*. PUQ.
Guallart V. (2012). *La ciudad autosuficiente. Habitar en la sociedad de la información*. Barcelona, RBA Libros.
Guarneros-Meza, V., & Geddes, M. (2010). Local governance and participation under neoliberalism: comparative perspectives. *International Journal of Urban and Regional Research*, 34(1), pp.115-129.
Guay, M.H., Prud'homme, L., & Dolbec, A. (2011). La recherche-action. *La recherche en éducation : étapes et approches*, pp.183-211
Guénolé, T. (2015). *Les jeunes de banlieue mangent-ils les enfants ?* Lormont, Le Bord de l'eau, coll. « Pour mieux comprendre »
Guérard, S. (2007). La démocratie locale participative. Approche de droit comparé. Dans : F. Robbe (Dir.), *La démocratie participative*. Paris, L'Harmattan.
Guérin, J., & Méard, J. (2014). Conduite de l'entretien auprès des jeunes scolaires : le cas de l'autoconfrontation dans une approche « orientée–activité ». *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), pp.120-139.
Guillaume, J.-F., & Quiénart, A. (2004). Engagement social et politique dans le parcours de vie. *Lien social et Politiques*, (51), pp.5-14.
Guilloux-Lafont, K., Hamdi, V., Dilasser, G., Pivain, P., & Rault, M. (2019). Jeunes en TTTrans en Bretagne : des lieux pour et avec les jeunes. *Cahiers de l'action*, (54), pp.59-71.
Gupta, V., Kumar, R., Reddy, K. S., & Panigrahi, B. K. (2017). *Intelligent traffic light control for congestion management for smart city development.* Dans : IEEE Region 10 symposium (TENSYMP) (pp. 1-5). IEEE.
Guy, C. (2008). Dessiner ensemble l'urbanité périurbaine. Le projet urbain comme laboratoire intellectuel du projet communautaire rennais. *Les Annales de la recherche urbaine*, (104), pp.68-75.
Gwiazdzinski, L. (2006). *Chemins de traverses. La ville dans tous les sens*. Editions l'Entretemps.
Habermas, J. (1993). *L'espace public*. Paris, Payot.
Hall, B., Gillette, A., & Tandon, R. (1982). *Creating knowledge: A monopoly ?* New Delhi: Society for Participatory Research in Asia.
Hall, P. (2000). Creative cities and economic development. *Urban studies*, 37(4), pp.639-649.
Hamel, P. (1986). Les pratiques planificatrices dans le contexte actuel : comment interpréter l'appel à la participation ? *International Review of Community Development/Revue internationale d'action communautaire*, (15), pp.65-76.
Hamel, P. (1997). La critique postmoderne et le courant communicationnel au sein des théories de la planification. Une rencontre difficile. *Cahiers de géographie du Québec*, 41(114), pp.311-321.
Hankinson, G. (2004). Relational Network Brands : Towards a Conceptual Model of Place Brands. *Journal of Vacation Marketing,* 10(2), pp.109-121.
Hanson, K. (2012). Schools of thought in children's rights. Dans : M. Liebel (Dir.), *Children's rights from below. Cross-cultural perspectives* (pp.63-79). Basingstoke : Palgrave Macmillan.
Hansotte, M. (2005). *Les intelligences citoyennes. Comment se prend et s'invente la parole collective*. Bruxelles, De Boeck.
Harcourt, D., & Einarsdottir, J. (2011). Introducing children's perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), pp.301-307.
Hardouin, M. (2018). *De l'enseignement de la géographie à l'enseignement de la géographie du futur, de l'aménagement et de l'urbanisme. La discipline géographie en évolution.* Communication au colloque « Les disciplines enseignées : des modes de penser le monde », les 5 et 6 juillet 2018 à Liège (Belgique), 1er colloque du DIDACTIfen.
Harrison, C., Eckman, B., Hamilton, R., Hartswick, P., Kalagnanam, J., Paraszczak, J., & Williams, P. (2010). Foundations for smarter cities. *IBM Journal of research and development*, 54(4), pp.1-16.

Hartmann, S., Mainka, A., & Stock, W.G. (2017). Citizen relationship management in local governments : The potential of 311 for public service delivery. Dans : A. Paulin, L. Anthopoloulos & C. Redicck (Dir.), *Beyond Bureaucracy* (pp. 337-353). Springer.
Harvey, D. (2003). The right to the city. *International journal of urban and regional research*, 27(4), pp.939-941.
Harvey, D. (2006). *Spaces of Global Capitalism: A Theory of Uneven Geographical Development*. London and New York : Verso.
Hatchuel, A. & Molet, H. (1986). Rational modelling in understanding and aiding human decision making, *European Journal of Operational Research*, (24), pp.178-186
Hatzfeld, H. (1986). Municipalités socialistes et associations Roubaix: le conflit de l'Alma-Gare. *Revue française de science politique*, pp.374-392.
Hbila, C. (2012). *Jeunes de quartiers populaires et politiques de jeunesse : Adhésion et résistance des jeunes* [Thèse de Doctorat, Université Rennes 2].
Hbila, C. (2014). La participation des jeunes des quartiers populaires : un engagement autre malgré des freins. *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], (14). URL : http://journals.openedition.org/sejed/7608
Head, B.W., & Alford, J. (2013). Wicked Problems : Implications for Public Policy and Management. *Administration & Society*, 20(10), pp.1-29.
Healey, P. (1993). The communicative work of development plans. *Environment and planning B: planning and design*, 20(1), pp.83-104.
Hély, M. (2009). *Les métamorphoses du monde associatif*. Presses universitaires de France.
Hély, M., & Maud Simonet, P. (2013). *Travailler dans le monde associatif est-il émancipateur ?.* Paris: Et voilà. Union Syndicale Solidaire.
Henriot, C. & Molines, N. (2020). Perspectives numériques sur le jeu sérieux : aménager l'urbain, *Netcom* [En ligne], 34-1/2 | 2020, mis en ligne le 10 novembre 2021. DOI : https://doi-org.distant.bu.univ-rennes2.fr/10.4000/netcom.5777
Hermann, C., & Flecker, J. (2013). *Privatization of Public Services: Impacts for Employment, Working Conditions, and Service Quality in Europe*. Taylor & Francis.
Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: Research into the human condition*. Sage.
Hillier, L. (2003). Agonizing over consensus. Why Habermassians ideals cannot be "real". *Planning Theory*, (2), pp.37-59.
Himanen, P., & Leblanc, C. (2001). *L'Ethique Hacker et l'Esprit de l'ère de l'information* (vol. 18). Paris : Exils.
Hollands, R. G. (2008). Will the real smart city please stand up? Intelligent, progressive or entrepreneurial?. *City*, 12(3), pp.303-320.
Hollands, R.G. (2015). Critical interventions into the corporate smart city. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 8(1), pp.61-77.
Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du MAUSS*, 1(23), pp.133-136.
Houllier-Guibert, C.E. (2009). Évolution de la communication territoriale : les limites de l'idéologie de la proximité. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, pp.45-61.
Houllier-Guibert, C.E. (2010). La combinaison des valeurs de l'urbain et de la culture. *Culture and Local Governance/Culture et gouvernance locale*, 2(2), pp.161-181.
Hughes, S., Pincetl, S., & Boone, C. (2013). Triple exposure : Regulatory, climatic, and political drivers of water management in Los Angeles. *Cities*, 32, pp.51-69.
Hugon, S. (2012). Jeunes à la croisée des mutations sociétales et technologiques. *Les Cahiers*, (164), pp.94-98.
Huré, M. (2012). Une action publique hybride ? Retour sur l'institutionnalisation d'un partenariat public-privé, JCDecaux à Lyon (1965–2005). *Sociologie du travail*, 54(2), pp.233-253.
Hussain, A., Wenbi, R., Da Silva, A.L., Nadher, M., & Mudhish, M. (2015). Health and emergency-care platform for the elderly and disabled people in the Smart City. *Journal of Systems and Software*, (110), pp.253-263.
Hustinx, L., & Denk, T. (2009). The "Black Box" Problem in the Study of Participation. *Journal of Civil Society*, 5(3), pp.209-226.
Inayatullah, S. (2011). City Futures in Transformation: Emerging Issues and Case Studies. *Futures*, 43(7), pp.654-611.

Ingallina, P. (2010). *Le projet urbain.* PUF, Coll. « Que sais-je ? ».
Innes, J.E. (1998). Information in communicative planning. *Journal of the American Planning Association*, 64(1), pp.52-63.
Ion J., & Peroni, M. (1997). *Engagement public et exposition de la personne*, Éditions de l'Aube, La Tour d'Aigues.
Ion, J. (2012). *S'engager dans une société d'individus*. Armand Colin, Paris.
Iveson, K. (2013). Cities within the city: Do-it-yourself urbanism and the right to the city. *International journal of urban and regional research*, 37(3), pp.941-956.
Jadin, N. (2007). Mouvements de jeunesse: quels apports pour la société?. *Pensée plurielle*, (1), pp.19-27.
Jaffé, P. (2011). *La prévention par les médias*. Intervention lors de l'Université d'été 2011, Les droits de l'enfant et les médias, Louvain-la-Neuve, juillet 2011.
Javeau, C. (2006). La problématisation de l'enfance, des enfants et de l'enfant, dans la société dit « du risque ». Dans : R. Sirota (Dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (pp.297-331). Rennes, PUR.
Jeannot, G. (2020). Les villes intelligentes réelles en France : dispositifs sociotechniques et tendances. Dans : I. Laudier (Éd.), *Prospective et co-construction des territoires au XXIe siècle* (pp.133-148). Paris : Hermann. https://doi.org/10.3917/herm.laudi.2020.01.0135
Jeffrey, B., & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British educational research journal*, 30(4), pp.535-548.
Jenkins-Smith, H.C., & Sabatier, P.A. (1994). Evaluating the advocacy coalition framework. *Journal of public policy*, 14(2), pp.175-203.
Jenkins, H. (2009). *Confronting The Challenges of Participatory Culture. Media Education for The 21st Century*. Cambrige, MA, MIT Press.
Jennings, L.B., Parra-Medina, D.M., Hilfinger-Messias, D.K., & McLoughlin, K. (2006). Toward a critical social theory of youth empowerment. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), pp.31-55.
Jepson, E.J. (2001). Sustainability and planning. Diverse concepts and close associations. *Journal of Planning Literature*, 15(4), pp.499-510.
Jobert, A. (1998). L'aménagement en politique, ou ce que le syndrome NIMBY nous dit de l'intérêt général. *Politix*, 11(42), pp.67-92.
Jobert, B., & Sellier, M. (1977). Les grandes villes : autonomie locale et innovation politique. *Revue française de science politique*, pp.205-227.
Joliveau, T. (1987). *Associations d'habitants et urbanisation : l'exemple lyonnais (1880-1983)* (vol. 74). Centre national de la recherche scientifique.
Joly, P.B., & Marris, C. (2003). La participation contre la mobilisation ? *Revue internationale de politique comparée*, 10(2), pp.195-206.
Jones, G. (2002). *The youth divide. Diverging paths to adulthood.* Joseph Rowntree Foundation.
Jouve, B. (2003). *La gouvernance urbaine en questions*. Paris, Elsevier.
Jouve, B. (2005). La démocratie en métropoles : gouvernance, participation et citoyenneté. *Revue française de science politique*, 2(2), pp.317-337. https://doi.org/10.3917/rfsp.552.0317
Jouve, B. (2007). La gouvernance urbaine : vers l'émergence d'un nouvel instrument des politiques ? *Revue internationale des sciences sociales*, (193-194), pp.387-402. URL : https://doi.org/10.3917/riss.193.0387
Jouve, B. & Lefevre, C. (2002). *Métropoles ingouvernables. Les villes européennes entre globalisation et décentralisation*. Paris, Elsevier.
Jouve, B., & Lefèvre, C. (2004). *Horizons métropolitains*. Presses polytechniques et universitaires romandes, Collection « Recherches urbaines ».
Juan, M. (2020). Les communs urbains, fer de lance du municipalisme ? Le cas de Barcelone. *Mouvements*, (101), pp.79-89. https://doi.org/10.3917/mouv.101.0079
Juhem, P. (2000). « Civiliser » la banlieue : Logiques et conditions d'efficacité des dispositifs étatiques de régulation de la violence dans les quartiers populaires. *Revue française de science politique*, pp.53-72.
Junter, A. (2009). Le temps des villes à Rennes: retour sur une expérience. *Informations sociales*, (3), pp.88-96.

Jutteau, J.A. (2017). *L'Âge du jeu. Pour une approche ludique des mutations numériques*. Paris, Presses de Sciences Po.
Karsten, L. (2009). From a top-down to a bottom-up urban discourse:(re) constructing the city in a family-inclusive way. *Journal of Housing and the Built Environment*, 24(3), pp.317-329.
Kaufman, A. (1960). *Human Nature and Participatory Democracy*. New York, Liberal Arts Press.
Kavaratzis, M. (2008). *From City Marketing to City Branding : An interdisciplinary analysis with reference to Amsterdam, Budapest and Athens*. [Thèse de doctorat, Groningen University : Netherlands].
Kayaoglu, M.N. (2015). Teacher researchers in action research in a heavily centralized education system. *Educational action research*, 23(2), pp.140-161.
Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational action research,* 14(4), pp.459-476.
Khan, M. S., Woo, M., Nam, K., & Chathoth, P. K. (2017). Smart city and smart tourism : A case of Dubai. *Sustainability*, 9(12), pp.22-79.
Kirk, S. (2007). Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people: A literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 44(7), pp.1250-1260.
Klijn, E.H., Eshuis, J., & Braun, E. (2012). The influence of stakeholder involvement on the effectiveness of place branding. *Public Management Review*, 14(4), pp.499-519.
Koebel, M. (1998). Le conseil de jeunes: outil de revalorisation de la politique. *Revue des Sciences Sociales de la France de l'Est*, (25), pp.75-80.
Koebel, M. (2001). *La préoccupation de la jeunesse comme ressource politique*. Toulouse, Érès.
Kopackova, H., & Komarkova, J. (2020). Participatory technologies in smart cities: What citizens want and how to ask them. *Telematics and Informatics*, (47).
Kostakis, V., Niaros, V., Dafermos, G., & Bauwens, M. (2015). Design Global, Manufacture Local : Exploring the Contours of an Emerging Productive Model. *Futures*, (73), pp.126-135.
Koubi, G. (2013). Les mots de la modernisation des relations administratives. *Revue francaise d'administration publique*, (2), pp.339-350.
Krzatala-Jaworska, E. (2013). Les municipalités à la conquête des réseaux sociaux. Mais pour quoi faire ? *Communication et organisation*, (43), pp.86-104.
L'Her, G., Servières, M., & Siret, D. (2017). Participer et transformer les territoires. *Netcom* [En ligne], 31(1/2). URL : https://doi.org/10.4000/netcom.2668
La Greca, P., Barbarossa, L., Ignaccolo, M., Inturri, G., & Martinico, F. (2011). The density dilemma. A proposal for introducing smart growth principles in a sprawling settlement within Catania Metropolitan Area. *Cities*, 28(6), pp.527-535
Labadie, F. & Parisse, J. (2019). Une territorialisation « par le haut » des politiques de jeunesse : Retours sur des mises en récit d'expérimentations. *Cahiers de l'action*, (54), pp.87-94. https://doi.org/10.3917/cact.054.0087
Lacaze, J.P. (1997). *Les politiques du logement*. Dominos, Flammarion.
Lacaze, J.P. (2012). *Les méthodes de l'Urbanisme*. PUF, Collection : « que sais-je ? ».
Lacinák, M., & Ristvej, J. (2017). Smart city, safety and security. *Procedia engineering*, (192), pp.522-527.
Lacroix, I., Oui, A., & Séraphin, G. (2015). La participation des parents en protection de l'enfance : une injonction paradoxale. Dans : C. Lacharité, C. Sellenet & C. Chamberland (Dir.), *La protection de l'enfance : la parole des enfants et des parents* (pp. 173-186). Québec, Presses de l'Université du Québec.
Lallé, B. (2004). Production de la connaissance et de l'action en sciences de gestion. *Revue française de gestion*, (1), pp.45-65.
Lallement, M. (2015). *L'Âge du Faire. Hacking, travail, anarchie*. Média Diffusion.
Lambert, S., & Molgat, M. (2020). Les logiques de la participation des jeunes. L'exemple de la mise en œuvre d'un conseil de jeunes. *Canadian Social Work Review*, 37(1).
Lamont M. et al. (2016). *Getting Respect. Responding to Stigma and Discrimination in the United States, Brazil and Israël,* Princeton, Princeton University Press.
Laot, F. (1999). *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte, le Complexe de Nancy*. Paris, L'Harmattan.

Lardon, S., & Piveteau, V. (2005). Méthodologie de diagnostic pour le projet de territoire : une approche par les modèles spatiaux. *Géocarrefour* [En ligne], 80(2). URL : https://doi.org/10.4000/geocarrefour.980

Larribe, S. (2018). Une ingénierie pour des projets complexes. Pour un cahier des charges agile. Dans : D. Martouzet (Dir.), *Le projet fait les acteurs. Urbanisme, complexité, incertitude* (pp.361-380). Presses Universitaires François Rabelais.

Lascoumes, P. (1996). Rendre gouvernable : de la traduction au transcodage . L'analyse des processus de changement dans les réseaux d'action publique. Dans : *La gouvernabilité* (pp.325-338). PUF, Paris.

Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2005). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.

Laublin, S. (2008). L'infantilisation de la personne âgée en établissement gériatrique. *Le journal des psychologues*, (256), pp 34–36.

Lavoie, J., & Panet-Raymond, J. (2014). *La pratique de l'action communautaire*. Presses de l'Université du Québec.

Le Bart, C. (1990). Le système des attributions causales dans le discours des candidats à l'élection présidentielle de 1988. *Revue française de science politique*, pp.212-229.

Le Bart, C. (2000). Les bulletins municipaux : une contribution ambiguë à la démocratie locale. *CNRS Éditions, Hermès, La Revue*, 1(26-27), pp.175-184.

Le Bart, C., & Lefebvre, R. (2015). *La proximité en politique : usages, rhétoriques, pratiques*. PU Rennes.

Le Breton, M.A., & Bailleul, H. (2020). Usages des jeux video urbains dans le contexte de l'urbanisme participatif–le cas d'INVESPACE-La Halle (Rennes). *Netcom. Réseaux, communication et territoires*, 34(1/2).

Le Breton, M.A., & Bailleul, H. (2020). Usages des jeux video urbains dans le contexte de l'urbanisme participatif – le cas d'"INVESPACE-La Halle" (Rennes). *Netcom* [En ligne], 34(1/2). URL : http://journals.openedition.org/netcom/5604

Le Breton, M.A., Bailleul, H., Le Corf, J. B., & Mericksay, B. (2022). La gouvernance des données urbaines entre territoire de projets et projet de territoire. L'exemple de Rennes Métropole. *Flux*, 127(1), pp.65-84.

Le Breton, M.A., Girardeau, M., & Bailleul, H. (2021). From Open Data to Smart City Governing Innovation in the Rennes Metropolitan Area (France). *International Journal of E-Planning Research (IJEPR),* 10(4), pp.17-38.

Le Clainche, M. (2013). La Modernisation de l'action publique n'est pas la poursuite de la RGPP. *Revue française d'administration publique*, (145), pp.203-208.

Le Corbusier (1935). *Participation*. La Ville Radieuse (texte de janvier 1932).

Le Corf, J.B. (2015). Management de l'information publique et innovation numérique de services urbains : l'intelligence territoriale en perspective. Dans : E. Broudoux (Éd.), *Big Data - Open Data : Quelles valeurs ? Quels enjeux ?* (pp. 97-112). Actes du colloque « Document numérique et société », Rabat, 2015. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Le Floch, S. (2011). Le riverain, le citoyen et l'habitant : trois figures de la participation dans la turbulence éolienne. *Natures Sciences Sociétés,* 19(4), pp.344-354.

Le Galès, P. (1989). Les politiques de développement économique local. Dans : S. Wachter (Dir.), *Politiques publiques et territoires*. L'Harmattan.

Le Galès, P. (1995). Du gouvernement des villes à la gouvernance urbaine. *Revue française de science politique*, pp.57-95.

Le Galès, P. (2002). *European Cities. Social Conflicts and Governance*. Oxford, Oxford university Press.

Le Maire, J. (2005). *L'architecture participative, essai de chronologie. « De la participation urbaine. La place Flagey ».* Coll. Les Cahiers de la Cambre – *Architecture*, (3), pp.123-132

Le Maire, J. (2009). *La grammaire participative. Théories et pratiques architecturales urbanistiques. 1904-1968* [Thèse de doctorat, Université Paris I Panthéon Sorbonne].

Le Mentec, M., & Plantard, P. (2014). INEDUC : pratiques numériques des adolescents et territoires. *Netcom* [En ligne], 28(3/4). https://doi.org/10.4000/netcom.1799

Lea, R., Blackstock, M., Giang, N., & Vogt, D. (2015). *Smart cities: Engaging users and developers to foster innovation ecosystems.* Dans : Adjunct Proceedings of the 2015 ACM International

Joint Conference on Pervasive and Ubiquitous Computing and Proceedings of the 2015 ACM International Symposium on Wearable Computers (pp. 1535-1542).

Lebon, F. (2007). Devenir animateur : une entreprise d'éducation morale. *Ethnologie française*, 37(4), pp.709-720.

Lebon, F. (2013). Les animateurs entre précarité, militantisme et gestion politique des quartiers. *Pensée plurielle*, (1), pp.61-71.

Leclercq, B., & Demoulin, J. (2018). Promouvoir la « citoyenneté » dans les quartiers populaires : les professionnels du développement social urbain à l'épreuve des enfants et des jeunes. *Lien social et Politiques*, (80), pp.171–189.

Lefebvre, H. (1968). *Le Droit à la ville*, Paris : Anthropos.

Lefebvre, R. (2017). La figure du citoyen-expert. Portée et limites du savoir profane. Dans : F. Benchendikh (Dir.), *Expert(ise) et action publique locale* (pp.25-42). Lexis Nexis,

Lefebvre, R., Talpin, J., & Petit, G. (2020). Les adjoint·es à la démocratie participative. Une catégorie d'élu·es entre spécialisation fonctionnelle et misère positionnelle. *Participations*, (26-27), pp.41-75. https://doi.org/10.3917/parti.026.0041

Lefresne, F. (2012). « Trente-cinq ans de politique d'insertion professionnelle des jeunes : un bilan en demi-teinte » Dans : V. Becquet et al. (Dir.), *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*. Champ social, Nîmes.

Legavre, J.B. (1989). Du militant à l'expert en communication politique. Le cas de la mairie de Rennes. *Politix*, 2(7-8), pp. 80-90. https://doi.org/10.3406/polix.1989.1403

Lemay, L. (2007). L'intervention en soutien à l'empowerment: du discours à la réalité. La question occultée du pouvoir entre acteurs au sein des pratiques d'aide. *Nouvelles pratiques sociales*, 20(1), pp.165-180.

Lempen, B. (2014). *La démocratie à l'ère numérique. La « révolution » Facebook, Google, Twitter et Cie*. Chêne-bourg (Suisse).

Leonet, J. (2018). *Les concepteurs face à l'impératif participatif dans les projets urbains durables : Le cas des écoquartiers en France* [Thèse de doctorat, Conservatoire national des arts et métiers].

Lepoutre, D. (2001). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Poches Odile Jacob, Paris.

Lesné, R. (2019). Le parkour, une pratique au service de la participation juvénile en ville ? Dissidence récréative et affirmation des jeunes à Rennes et à Nantes. *L'information géographique*, 83(3), pp.83-105.

Lévy, A. (2006). Quel urbanisme face aux mutations de la société postindustrielle ? *Esprit*, (11), pp.61-75.

Lévy, P. (1997). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberespace*. La Découverte.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), pp.34-46.

Lewis, J.M., & Ricard, L.M. (2014). *Innovation capacity in the public sector: Structures, networks and leadership*. LIPSE project, Erasmus University: Rotterdam.

Lextrait, F. (2001). Projets, aventures, friches, squats, fabriques : de nouveaux espaces publics en construction. *Mouvements*, (4), pp.65-69.

Liebel, M. (2010). *Enfants, droits et citoyenneté : Faire émerger la perspective des enfants sur leur droit*. Paris, L'Harmattan.

Linders, D. (2012). From e-government to we-government: Defining a typology for citizen coproduction in the age of social media. *Government information quarterly*, 29(4), pp.446-454.

Lindsay, C., Findlay, P., McQuarrie, J., Bennie, M., Dunlop Corcoran, E., & Van Der Meer, R. (2018). Collaborative Innovation, New Technologies, and Work Redesign. *Public Administration Review*, 78(2), pp.251-260.

Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2013). *L'esthétisation du monde. Vivre à l'âge du capitalisme artiste*. Gallimard.

Lits, M. (2011). *Le phénomène de la médiatisation : quel impact sur les droits de l'enfant ?* Intervention lors de l'Université d'été 2011, Les droits de l'enfant et les médias, Louvain-la-Neuve, juillet 2011

Liu, H.K. (2017). Crowdsourcing government : Lessons from multiple disciplines. *Public Administration Review*, 77(5), pp.656-667.

Lodico, M.G., Spaulding, D.T., & Voegtle, K.H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice* (vol. 28). John Wiley & Sons.
Lonceint, R. (2017). L'instrumentation des politiques locales de santé au prisme des activités de transcodage : le cas du Plan local de santé de la Ville de Rennes. Lien *social et Politiques*, (78), pp.132–150. https://doi.org/10.7202/1039342ar
Loncle, P. (2001). La jeunesse : ambivalences et ambiguïtés autour d'une catégorie d'intervention. Dans : Alain Vulbeau éd., La jeunesse comme ressource : Expérimentations et expériences dans l'espace public (pp.79-94). Toulouse : Érès.
Loncle, P. (2002). Les jeunes à Rennes et à Metz : une participation peut en cacher une autre. *Lien social et politiques*, (48), pp.131-150.
Loncle, P. (2003). *L'action publique malgré les jeunes : les politiques de jeunesse en France de 1870 à 2000*. L'Harmattan, Paris.
Loncle, P. (2008). *Pourquoi faire participer les jeunes ? Expériences locales en Europe*. Paris : L'Harmattan.
Loncle, P. (2010). *Politiques de jeunesse : les défis majeurs de l'intégration*. PU Rennes.
Loncle, P. (2012). Politiques de jeunesse : de quoi parle-t-on ? Dans : V. Becquet (Éd.), *Politiques de jeunesse : le grand malentendu* (pp.15-31). Nîmes, France : Champ social. https://doi.org/10.3917/chaso.becqu.2012.01.0015"
Loncle, P., & Muniglia, V. (2011). Les catégorisations de la jeunesse en Europe au regard de l'action publique. *Informations sociales*, 3(3-4), pp.120-127. https://doi.org/10.3917/inso.165.0120
Loncle, P., & Rouyer, A. (2004). La participation des usagers : un enjeu de l'action publique locale. Revue française des affaires sociales, (4), pp.133-154.
Loncle, P., Muniglia, V., Rivard, T., & Rothé, C. (2008). Fonds d'aide aux jeunes et inégalités territoriales : aide a minima ou politiques départementales de jeunesse ? *Revue française des affaires sociales*, (1), pp.229-249.
Loorbach, D. (2010). Transition management for sustainable development: a prescriptive, complexity-based governance framework. *Governance*, 23(1), pp.161-183.
Lorrain, D. (2002). Capitalismes urbains: la montée des firmes d'infrastructures. *Entreprises et histoire*, (3), pp.7-31.
Louli, J. (2015). Le city stade de banlieue comme poste d'observation. *Le Sociographe*, (52), pp.123-130. https://doi.org/10.3917/graph.052.0123
Lucas, J.F. (2014). La numérisation de la ville et ses représentations. *Magazine des Cultures Digitales*, pp.78-85.
Lydon, M., & Garcia, A. (2015). *Tactical Urbanism. Short-term Action for Long-term Change*. Londres, Island Press.
Mabi, C. (2016). Luttes sociales et environnementales à l'épreuve du numérique: radicalité politique et circulation des discours. *Études de communication. Langages, information, médiations*, (47), pp.111-130.
Mabi, C. (2021). La « civic tech » et « la démocratie numérique » pour « ouvrir » la démocratie ? *Réseaux*, (1), pp.215-248.
Mabi, C., & Gruson-Daniel, C. (2018). Formes et mouvements politiques à l'ère numérique. RESET. *Recherches en sciences sociales sur Internet*, (7).
Manin, B. (1985). Volonté générale ou délibération : esquisse d'une théorie générale de la délibération politique. *Le Débat*, (33).
Mansbridge, J. (1999). On the Idea that Participation Makes Better Citizen. Dans : S. Elkin & K. Soltan (Dir.), *Citizen Competence and Democratic Institutions* (pp.291-325). Philadelphie, Temple University Press.
Maquil, V., Leopold, U., De Sousa, L. M., Schwartz, L., & Tobias, E. (2018). Towards a framework for geospatial tangible user interfaces in collaborative urban planning. *Journal of Geographical Systems*, 20(2), pp.185-206.
March, H., & Ribera-Fumaz, R. (2016). Smart Contradictions : The Politics of Making Barcelona a Self-Sufficient City. *European Urban and Regional Studies*, 23(4), pp.1-15.
Marchiori, M. (2017). *The smart cheap city: efficient waste management on a budget*. Dans : 2017 IEEE 19th International Conference on High Performance Computing and Communications;

IEEE 15th International Conference on Smart City; IEEE 3rd International Conference on Data Science and Systems (HPCC/SmartCity/DSS) (pp. 192-199). IEEE.

Margier, A., & Melgaço, L. (2016). Introduction au dossier : Whose right to the city ? / Le droit à la ville, pour qui ? *Environnement Urbain / Urban Environment* [En ligne], (10). URL : http://journals.openedition.org/eue/1483

Marlière, E. (2005). *Jeunes en cité : diversité des trajectoires ou destin commun ?* Paris, L'Harmattan.

Marshall, C., & G. Rossman. (2011). *Designing qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Martin-Brelot, H., Dieudonné, P., & Sawtschuk, J. (2014). Les communes bretonnes sur le Web. Présence et relations inter-territoriales. *Netcom. Réseaux, communication et territoires*, 28(3/4), pp.181-206.

Martinais, E. (2015). Le conflit comme mode de participation. Les habitants contestataires de la politique de prévention des risques industriels. *Participations*, (3), pp.89-117.

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, HS(2), pp.5-17.

Martouzet, D. (2018). *Le projet fait les acteurs : urbanisme, complexité, incertitude*. Presses universitaires François-Rabelais.

Marzloff, B. (2016). Y a-t-il un pilote dans la smart city?. *Sociétés*, (2), 37-52.

Massardier, G., Sabourin, É., Lécuyer, L., & De Avila, M. (2012). La démocratie participative comme structure d'opportunité et de renforcement de la notabilité sectorielle : Le cas des agriculteurs familiaux dans le Programme de Développement Durable des Territoires Ruraux au Brésil, territoire Aguas Emendadas. *Participations*, 1(1), pp.78-102. https://doi.org/10.3917/parti.002.0078

Mauger, G. (1996). La consultation nationale des jeunes. Contribution a une sociologie de l'illusionnisme social. *Genèses*, (25), pp.91–113. http://www.jstor.org/stable/26201547

Mauger, G. (2010). Jeunesse : essai de construction d'objet. *Agora débats/jeunesses*, (56), pp.9-24. https://doi.org/10.3917/agora.056.0009

Maurin, A. (2010). Passages adolescents : leurs matérialisations dans les espaces et les temps informels des institutions éducatives. *Conserveries mémorielles. Revue transdisciplinaire*, (7).

Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood : Thinking from Children's Lives*. Berkshire, Open University Press.

Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M. C., & Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale.* Boucherville, Québec: G. Morin.

Mazeaud, A. (2009). La modernisation participative vue d'en bas : entre militantisme et malaise identitaire. *Pyramides. Revue du Centre d'études et de recherches en administration publique*, (18), pp.267-290.

Mazeaud, A. (2009). La modernisation participative vue d'en bas : entre militantisme et malaise identitaire. *Pyramides. Revue du Centre d'études et de recherches en administration publique*, (18), pp.267-290.

Mazeaud, A. (2012a). Administrer la participation : l'invention d'un métier entre valorisation du militantisme et professionnalisation de la démocratie locale. *Quaderni* [En ligne], 3(79), pp.45-58. URL : http://journals.openedition.org/quaderni/621

Mazeaud, A. (2012b). L'instrumentation participative de l'action publique : logiques et effets. Une approche comparée des dispositifs participatifs conduits par la région Poitou-Charentes. *Participations*, 1(1), pp.53-77. https://doi.org/10.3917/parti.002.0053

Mazeaud, A., & Nonjon, M. (2018). *Le marché de la démocratie participative*. Éditions du Croquant.

Mazeaud, A., Nonjon, M., & Parizet, R. (2016). Les circulations transnationales de l'ingénierie participative. *Participations*, (1), pp.5-35.

Mazeaud, A., Sa Vilas Boas, M., & Berthomé, G. (2012). Penser les effets de la participation sur l'action publique à partir de ses impensés. *Participations*, (2), pp.5-29. https://doi.org/10.3917/parti.002.0005

Mazzoletti, O., & Masulin, M. (2005). Jeunes, participation politique et participation sociale en Suisse. Une étude de cas. *Swiss Political Science Review*, 11(2), pp.55-81

Mazzucato, M. (2015). *The Entrepreneurial State : Debunking Public Vs. Private Sector Myths*. Anthem Press.

McCaughey, M., & Ayers, M.D. (2003). *Cyberactivism. Online Activism in Theory and Practice*. Routledge, Londres.
McDonald, K. (2004). Oneself as another. From social movement to experience movements. *Current Sociology*, 4(52), pp.575-593.
McGonigal, J. (2011). *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. Penguin Books.
McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (2003). *You and Your Action Research Project*. London : RoutledgeFalmer.
Meadowcroft, J. (2004). Participation and sustainable development : modes of citizen, community and organisational involvement. *Governance for sustainable development : The challenge of adapting form to function*, pp.162-190.
Medvedev, A., Fedchenkov, P., Zaslavsky, A., Anagnostopoulos, T., & Khoruzhnikov, S. (2015). Waste management as an IoT-enabled service in smart cities. Dans : *Internet of Things, Smart Spaces, and Next Generation Networks and Systems* (pp. 104-115). Springer, Cham
Meijer, A. (2016). Smart city governance: A local emergent perspective. Dans : *Smarter as the new urban agenda* (pp. 73-85). Springer, Cham.
Meijer, A., & Bolívar, M.P.R. (2016). Governing the smart city : a review of the literature on smart urban governance. *International review of administrative sciences*, 82(2), pp.392-408.
Mercklé, P., & Octobre, S. (2012). La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents. *RESET. Recherches en sciences sociales sur Internet*, (1).
Mériaux, O. (2005). La problématique inscription territoriale du dialogue social. Dans : A. Faure & A.C. Douillet (Dir.), *L'action publique et la question territoriale* (pp. 93-106). Presses Universitaires de Grenoble.
Mericskay, B. (2021). Le crowdsourcing urbain comme nouvelle forme d'engagement citoyen. *Netcom* [En ligne], 35(1/2). URL : http://journals.openedition.org/netcom/5674
Mermet, L. (2006). La « concertation » : un terme flottant pour un domaine mouvant ? *Négociations*, (1), pp.75-79.
Meunier, F., Redoutey, E., & Zetlaoui-Léger, J. (2018). Appels à projets innovants, concours de programmes ou de programmation ? *Urbanisme*, (410).
Meyer, T. (2005). Validité externe et méthode expérimentale. *Questions de communication* [En ligne], (7). https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.4655
Micoud, A. (2005). Une nébuleuse associative au service de l'environnement, *Sciences Humaines*, (49).
Milliot, V. (2000). Culture, cultures et redéfinition de l'espace commun. Approche anthropologique des déclinaisons contemporaines de l'action culturelle. Dans : J. Métral (Dir.), *Cultures en ville, ou de l'art et du citadin* (pp.143-168). Edition de l'Aube.
Mohib, N., & Sonntag, M. (2004). *La légitimité au cœur de l'action et de la compétence*. Dans : 7e biennale de l'éducation et de la formation. Débats sur la recherche et les innovations. Apprendre soi-même, connaître le monde. ENS de Lyon.
Mollet, A. (1981). *Quand les habitants prennent la parole*. Plan construction, Paris.
Monnoyer-Smith, L. (2004). Systèmes participatifs sur Internet: vers une nouvelle ère de la délibération publique ? Dans : B. Castagna, S. Gallais et P. Ricaud (Dir.), *La situation deliberative dans le débat public* (pp.71-86). Presses Universitaires François Rabelais.
Monnoyer-Smith, L. (2011). La participation en ligne, révélateur d'une évolution des pratiques politiques ? *Participations*, (1), pp.156-185.
Montgomery, K., Gottlieb-Robles, B., & Larson, G.O. (2004). *Youth as E-citizens : Engaging the Digital Generation*. Center for Social Media School of Communication, Washington (États-Unis).
Moreno, J. (1970). *Fondements de la sociométrie* (2ème edition). Paris, PUF.
Morissette, I. (2016). La participation citoyenne à l'adolescence, un levier pour devenir un citoyen réflexif. *Bulletin PARcours,* (39), pp.3-5.
Morrow, V., & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: an overview. *Children and Society*, 10(2), pp.90-105.
Mossberger, K., Tolbert, C.J., & McNeal, R.S. (2007). *Digital Citizenship. The Internet, Society, and Participation*. MIT Press, Cambridge (États-Unis).

Mould, O. (2014). Tactical urbanism: The new vernacular of the creative city. *Geography compass*, 8(8), pp.529-539.
Moussa, M., McMurray, A., & Muenjohn, N. (2018). A conceptual framework of the factors influencing innovation in public sector organizations. *The Journal of Developing Areas*, 52(3), pp.231-240.
Mucchielli, L. (1999). Le rap: tentative d'expression politique de jeunes des quartiers relégués. *Mouvements*, (3), pp.60-66.
Muniglia, V., Lepeltier, A., & Merdrignac, P. (2020). Conduire une recherche avec des jeunes en rupture de liens : un ajustement délicat entre coopération, asymétrie des positions et précarité des conditions. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (23).
Munns, A. (1995). Potential influence of trust on the successful completion of a project, *International Journal of Project Management*, (13).
Muñuzuri, J., Larrañeta, J., Onieva, L., & Cortés, P. (2005). Solutions applicable by local administrations for urban logistics improvement. *Cities*, 22(1), pp.15-28.
Murard, N. (2009). Engagement et proximité : l'idée et le fait de citoyenneté. Dans : M. Carrel, C. Neveu et J. Ion (Dir.). *Les intermittences de la démocratie. Formes d'action et visibilités citoyennes dans la ville* (pp.245-254). Paris, L'Harmattan.
Muro, M., & Jeffrey P. (2008). A Critical Review of the Theory and Application of Social Learning in Participatory Natural Resource Management Processes. *Journal of Environmental Planning and Management*, 51(3), pp.325-344.
Musso, P., Ponthou, L., & Seulliet, É. (2007). *Fabriquer le futur 2: L'imaginaire au service de l'innovation.* Pearson Education France.
Musterd, S., & Ostendorf, W.J.M. (2004). Creative cultural knowledge cities; Perspectives and planning strategies. *Built Environment*, (30).
Muxel, A. (2001). *L'expérience politique des jeunes ?* Paris : Presses de Science Po.
Muxel, A. (2002). La participation politique des jeunes: soubresauts, fractures et ajustements. *Revue française de science politique*, 52(5), pp.521-544.
Nam, T., & Pardo, T.A. (2011). *Conceptualizing Smart City with Dimensions of Technology, People, and Institutions.* Dans : 12th Annual International Conference on Digital Government Research, 12-15 June 12 - 15 College Park, MD.
Nédélec, P. (2017). De nouveaux mots pour de nouvelles modalités de fabrique de la ville ? Initiatives citadines d'aménagement des espaces publics. *L'information géographique*, 81(3), pp.94-107.
Neirotti, P., De Marco, A., Cagliano, A. C., Mangano, G., & Scorrano, F. (2014). Current trends in Smart City initiatives: Some stylised facts. *Cities*, (38), pp.25-36.
Nesti, G. (2018). Co-production for innovation: the urban living lab experience. *Policy and Society*, 37(3), pp.310-325.
Neveu, C. (2003). *Citoyenneté et espace public : habitants, jeunes et citoyens dans une ville du Nord.* Presses universitaires du Septentrion.
Neveu, C. (2011). Démocratie participative et mouvements sociaux : entre domestication et ensauvagement ? *Participations*, (1), pp.186-209.
Nez, H. (2010). *Les savoirs citoyens dans l'urbanisme participatif : regards croisés sur les expériences de Paris et de Cordoue* [Thèse de doctorat en sociologie, Université Paris 8]
Nez, H. (2011). Nature et légitimités des savoirs citoyens dans l'urbanisme participatif : une enquête ethnographique à Paris. *Sociologie*, (4), pp.387-404.
Nez, H. (2013). La professionnalisation et la politisation par la participation. *Revue internationale de politique comparée*, 20(4), pp.29-53.
Nez, H., & Deboulet, A. (2013). *Savoirs citoyens et démocratie urbaine*. Presses universitaires de Rennes, pp.9-26.
Nieuwenhuys, O. (2004). Participatory Action Research in the Majority World. Dans : S. Fraser & al. (Dir.), *Doing research with Children and Young people* (pp.206-221). London, Sage, Open University.
Nijholt, A. (2017). *Playable Cities. The City as a Digital Playground*. Singapore, Springer.
Nonjon, M. (2005). Professionnels de la participation : savoir gérer son image militante. *Politix*, (2), pp.89-112.

Nonjon, M. (2012). De la «militance» à la «consultance» : les bureaux d'études urbaines, acteurs et reflets de la «procéduralisation» de la participation. *Politiques et management public*, 29(1), pp.79-98.
Nonjon, M., & Bonaccorsi, J. (2012). La participation en kit » : L'horizon funèbre de l'idéal participatif. *Quaderni*, (79), pp.29-44.
Noucher, M., Nageleisen, S., Couderchet, L., Pierson, J., Demade, M., Obermaier, I., ... & Lespinet-Najib, V. (2012). *Les paysages numériques en 3D dans les démarches participatives. Vers une approche par les usages*. SAGEO 2012.
Novarina, G. (1998). La construction des demandes sociales par le projet d'urbanisme. *Les annales de la recherche urbaine,* 80(1), pp.172-179.
Noveck, B.S. (2009). *Wiki government: How technology can make government better, democracy stronger, and citizens more powerful*. Brookings Institution Press.
O'reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & strategies*, (1).
O'Connor, J., & Shaw, K. (2014). What next for the creative city ? *City, culture and society*, 5(3), pp.165-170.
Oppenchaim, N. (2011). Pourquoi et comment favoriser la participation d'adolescents de ZUS à une recherche sur leurs mobilités urbaines ? *Carnets de géographes* [En ligne], (3). https://doi.org/10.4000/cdg.2267
Osborne, S.P., & Brown, L. (2011). Innovation in public services : engaging with risk. *Public Money & Management*, 31(1), pp.4-6.
Ostrom, E. (1991). Rational choice theory and institutional analysis : Toward complementarity. *American political science review*, 85(1), pp.237-243.
Ottaviano, N. (2015). Mécaniques et postures d'un dispositif numérique de projet urbain. *Lieux Communs-Les Cahiers du LAUA*, (17), pp.189-210.
Pailliart, I. (2000). *Les enjeux de la démocratie locale*. Hermès.
Pallez, F. (2017). Des artistes en ville : une réinvention des pratiques d'urbanisme ? *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, (128), pp.98-100. https://doi.org/10.3917/geco1.128.0098
Paoletti, M. & Rui, S. (2015). Introduction. La démocratie participative a-t-elle un sexe ?. *Participations*, (12), pp.5-29. https://doi.org/10.3917/parti.012.0005
Parisse, J. (2019). Construire des politiques « intégrées » en direction des jeunes: Les enjeux d'une démarche d'expérimentation. *Cahiers de l'action*, (54), pp.15-22.
Parkins, J.R., & Mitchell, R.E. (2005). Public Participation as Public Debate: A Deliberative Turn in Natural Resource Management. *Society & Natural Resources*, (18), pp.529-540.
Partridge, H.L. (2004). *Developing a human perspective to the digital divide in the'smart city'*. Australian Library and Information Association Biennial Conference.
Pasek, J. (2006). America's youth and community engagement. How use of mass media is related to civic activity and political awareness in 14 to 22-year-olds. *Communication Research*, 3(33), pp.115-135.
Paskaleva, K.A. (2009). Enabling the smart city : The progress of city e-governance in Europe. *International Journal of Innovation and regional development*, 1(4), pp.405-422.
Pasquier, R., & Tellier, T. (2020). *Sociologie de Rennes*. La Découverte.
Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge, Cambridge University Press.
Pattaroni, L. (2011). Le nouvel esprit de la ville. *Mouvements*, (1), pp.43-56.
Paturel, D., & Simon, A. (2011). Projets de développement des territoires et participation des habitants : le diagnostic partagé, outil méthodologique via l'intermédiation sociale. *Pensée plurielle*, 3(3), pp.79-92. https://doi.org/10.3917/pp.028.0079
Paulin, A. (2018). *Smart city governance*. Elsevier.
Pelabay, J. (2006), Participer à la démocratie européenne, cela s'apprend-il ? Soubassements, enjeux et limites de l'éducation à la citoyenneté européenne ». *Sciences de la société*, « Démocratie participative en Europe », (69), pp.39-48.
Penven, A., & Séchet, R. (1993). Rennes et l'hypothèse technopolitaine : les enjeux spatiaux de l'innovation. *Norois*, (158), pp.297-313.
Percy-Smith, B. (2015). Negotiating active citizenship : Young people's participation in everyday spaces, *Geographies of Children and Young People*, (7), pp.401-422.

Petit, G. (2017). *Pouvoir et vouloir participer en démocratie : sociologie de l'engagement participatif : la production et la réception des offres institutionnelles de participation à l'échelle municipale* [Thèse de Doctorat, Paris 1].
Petts, J. (2004). Barriers to Participation and Deliberation in Risk Decisions : Evidence from Waste Management. *Journal of Risk Research*, 7(2), pp.115-133.
Peugeot, V. (2016). Collaborative ou intelligente ? La ville entre deux imaginaires. Dans : M. Carmes et J-M. Noyer (Dir.), *Devenirs urbains* (pp.43-64). Presses des Mines.
Peugeot, V., Mabi, C., & Chevallier, B. (2019). L'innovation contributive renforce-t-elle le pouvoir citoyen dans la ville numérique ? *Réseaux*, (6), pp.143-169.
Pinard, J., & Pradel, B. (2021). *Les acteurs de l'urbanisme temporaire et leurs champs d'action dans la fabrique de la ville*. Les cahiers millénaires.
Pinson, D. (2000). L'Usager de la ville. Dans : T. Paquot, M. Lussault & S. Body-Gendrot (Dir.), *La ville et l'urbain, l'état des savoirs* (pp. 233-243). La Découverte, Textes à l'appui/série « l'état des savoirs ».
Pinson, D. (2018). L'urbanisme, ou le refoulement de la normativité. *Territoire en mouvement. Revue de géographie et aménagement* [En ligne]. URL : https://doi.org/10.4000/tem.4507
Pinson, G. (2005). L'idéologie des projets urbains. *Sciences de la société*, (65), pp.28-51.
Pinson, G. (2006). Projets de ville et gouvernance urbaine. *Revue française de science politique*, 56(4), pp.619-651.
Pinson, G. (2009). *Gouverner par projet. Urbanisme et gouvernance des villes européennes.* Paris, Presses de Sciences Po.
Pinto, J.K., Slevin, D.P., & English, B. (2009). Trust in projects: An empirical assessment of owner/contractor relationships. *International Journal of project management*, 27(6), pp.638-648.
Pissourios, I. (2014). Top-down and bottom-up urban and regional planning: Towards a framework for the use of planning standards. *European spatial research and policy*, 21(1), pp.83-99.
Plantard, P. (2015). Contre la « fracture numérique », pas de coup de tablette magique! *Revue Projet*, (2), pp.23-30.
Pleyers G. (2004). Des black blocks aux alter-activistes : pôles et formes d'engagement des jeunes altermondialistes. *Lien social et politiques*, (51), pp.123-134.
Poisson, F. (2016). Articuler l'accompagnement des jeunes et leurs engagements individuels : l'exemple d'une junior association. *Informations sociales*, (195), pp.116-125. https://doi.org/10.3917/inso.195.0114
Pokore, A. (2020). La ville intelligente et la question de la participation citoyenne dans les collectivités publiques. *Communication, technologies et développement* [En ligne], (8). URL : https://doi.org/10.4000/ctd.2958
Poplin, A. (2014). Digital serious game for urban planning:"B3—Design your Marketplace!". *Environment and Planning B: Planning and Design*, 41(3), pp.493-511.
Pouleur, J-A., Lago, N., Scoubeau, C. & Simoens, P. (2018). La participation numérique en urbanisme, une simple amplification des processus existants ? *Terminal* [En ligne], 122 | 2018, mis en ligne le 30 juin 2018. http://journals.openedition.org/terminal/2136
Pradel, B. (2010). *Rendez-vous en ville ! Urbanisme temporaire et urbanité évènementielle : Les nouveaux rythmes collectifs* [Thèse de doctorat, Paris Est].
Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), pp.1-6.
Pretty, J. (1995). Participatory learning for sustainable agriculture. *World Development*, 23(8), pp.1247–1263.
Prévot, M., & Buyck, J. (2019). Introduction. *Géographie et cultures* [En ligne], (109). URL : http://journals.openedition.org/gc/9791
Probst, K., Hagmann, J., Becker, T., & Fernandez, M. (2000). *Developing a framework for participatory research approaches in risk prone diverse environments*. Deutscher Tropentag 2000 in Hohenheim.
Proulx, S., Millette, M. & Heaton, L. (2011). Introduction. Dans : S. Proulx et al. (Dir.), *Médias sociaux : enjeux pour la communication* (pp.1-7). Montréal, Presses de l'Université du Québec.
Putnam, R.D. (1993). *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*. Princeton : Princeton University Press.

Quéniart, A. & Jacques, J. (2008). Trajectoires, pratiques et sens de l'engagement chez des jeunes impliqués dans diverses formes de participation sociale et politique. *Politique et Sociétés*, 27(3), pp.211–242. https://doi.org/10.7202/029853ar

Quéniart, A., & Jacques, J. (2004). *Apolitiques, les jeunes femmes ?* Montréal, Les éditions du remue-ménage.

Ragon, M. (1977). *L'architecte, le prince et la démocratie*. Paris, Albin Michel.

Ralph, P., & Wand, Y. (2009). A proposal for a formal definition of the design concept. Dans : K. Lyytinen, P. Loucopoulos, J. Mylopoulos & B. Robinson (Éds.), *Design requirements engineering: A ten-year perspective* (pp.103-136). Springer, Berlin, Heidelberg.

Rasolofo-Distler, F., & Zawadzki, C. (2013). Epistémologie et méthodologie des CIFRE : Illustration par des thèses soutenues en Finance Contrôle Stratégie. *Finance Contrôle Stratégie* [En ligne], 16-4 | 2013, mis en ligne le 06 février 2014, consulté le 04 mai 2022. URL : http://journals.openedition.org/fcs/1406

Ratouis, O., & Segaud, M. (2001). De la « maîtrise d'ouvrage » au collectif « d'énonciation » : proposition pour une nouvelle approche de la production territoriale locale. *Espaces et sociétés*, (105), pp.127-146.

Rawls, J. (1995). *Libéralisme politique*. Paris, PUF.

Razavi, M., Hamidkhani, M., & Sadeghi, R. (2019). *Smart traffic light scheduling in smart city using image and video processing.* Dans ; 3rd International Conference on Internet of Things and Applications (IoT) (pp. 1-4). IEEE.

Razy, E. (2014). La pratique de l'éthique : de l'anthropologie générale à l'anthropologie de l'enfance et retour. *Perspectives ethnographiques sur les enfants & l'enfance*, (4), pp.9-28.

Reason, P.E. (1994). *Participation in human inquiry*. Sage Publications, Inc.

Reigner, H., & Segas, S. (2013). Faire *régime. Variété des régimes d'engagement et labilité des coalitions en ville*. 12ème Congrès de l'Association Française de Science Politique, Jul 2013, France.

Rheingold, H. (1993). A slice of life in my virtual community. Dans: L. M. Harasim (Ed.), *Global networks: Computers and international communication*, (pp.57-80). MIT.

Rheingold, H. (2008). *Using participatory media and public voice to encourage civic engagement*. MacArthur Foundation Digital Media and Learning Initiative.

Richter, C., Kraus, S., & Syrjä, P. (2015). The shareconomy as a precursor for digital entrepreneurship business models. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business,* 25(1), pp.18-35.

Rifkin, J. (2012). *La troisième révolution industrielle : comment le pouvoir latéral va transformer l'énergie, l'économie et le monde*. Éditions Les liens qui libèrent.

Ring, K. (2012). *Selfmade City. Berlin : Self-Initiated Urban Living and Architectural Interventions*. Berlin, Jovis Verlag.

Rittel, H.W., & Webber, M.M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy sciences*, 4(2), pp.155-169.

Robin, P., & Séverac, N. (2013). Parcours de vie et dynamique sociales chez les enfants et jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance : les paradoxes d'une biographie sous injonction. Dans : C. Negroni & P. Cardon (Dir.), *Recherches familiales* (pp.91-102). Dossier thématique du RT 22 de l'AFS, Parcours de vie et approche biographique.

Robin, P., Join-Lambert, H., & Mackiewicz, M.P. (2017). Les recherches avec les enfants et les jeunes en difficulté : spécificités éthiques et méthodologiques. *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], (18). https://journals.openedition.org/sejed/8282

Robin, S., & Velut, S. (2005). Entre Barcelone et Porto Alegre : la gestion municipale à Montevideo et Rosario. *Géocarrefour* [En ligne], 80(3).

Robinson, J.W., & Weeks, J.S. (1983). Programming as design. *Journal of Architectural Education*, 37(2), pp.5-11.

Rode, S. (2017). La conception de projets d'aménagement urbain comme processus collectif. *Espaces et sociétés*, (4), pp.145-161.

Rodriguez, S. (2016). « J'aimerais être une antenne » : Pratiques et sens de l'engagement à l'ère des cultures en réseaux. *Agora débats/jeunesses*, (73), pp.61-76. https://doi.org/10.3917/agora.073.0061

Roginsky, S., & De Cock, B. (2015). Faire campagne sur twitter. *Les Cahiers du numérique*, 11(4), pp.119-144.

Romdhani, A. (2020). *Les conflits d'usage au cœur de l'élevage breton : sociologie des émotions dans l'action collective* [Thèse de Doctorat, Université Rennes 2].

Rosa, M., & Weiland, U. (2013). *Handmade Urbanism : From Community Initiatives to Participatory Models*. Berlin, Jovis Verlag.

Rosanvallon, P. (2006). *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*. Paris, Seuil.

Roucou, D. (2018). Le bénévolat auprès des « mineurs non accompagnés ». Une forme d'implication politique dans la vie de la cité. *Sociologies pratiques*, (37), pp.137-140. https://doi.org/10.3917/sopr.037.0137

Rousseau, F. (2001). L'éducation populaire : entre commandes publiques et besoins sociaux, le projet associatif est en crise de sens. *Revue internationale de l'économie sociale*, (279), pp.11-25.

Rowe, G., & Frewer, L.J. (2000). Public participation methods : a framework for evaluation. *Science, technology, & human values*, 25(1), pp.3-29.

Rowe, G., & Frewer, L.J. (2005). A typology of public engagement mechanisms. *Science, Technology, & Human Values,* 30(2), pp.251-290.

Roy, M., & Prévost, P. (2013). La recherche-action: origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), pp.129-151.

Rufat, S. (2019). Qu'est-ce que l'expérimentation dit ou fait des territoires ? *Espace Geographique*, 48(1), pp.57-76.

Rufat, S., & Ter Minassian, H. (2008). Et si les jeux vidéo servaient à comprendre la géographie ? *Cybergeo : European Journal of Geography* (vol. "Science et Toile"), (418). https://www.cybergeo.revues.org/17502

Rui, S. (2004). Transport policy and public involvement: concertation between mobilization and frustration. *Innovation : The European Journal of Social Science Research*, 17(2), pp.129-144.

Rui, S. (2009). Quand l'individu (se) débat avec le citoyen. Langages de l'engagement et effets de la participation institutionnalisée. Dans : M. Carrel, J. Ion & C. Neveu (Dir.), *Les intermittences de la démocratie. Formes d'action et visibilités citoyennes dans la ville* (pp.77-87). Paris, L'Harmattan.

Rui, S., & Villechaise-Dupont, A. (2005). Les associations face à la participation institutionnalisée : les ressorts d'une adhésion distanciée. *Espaces et sociétés*, (4), pp.21-36.

Ruijer, E.H.J.M., & Huff, R.F. (2016). Breaking through barriers : the impact of organizational culture on open government refor. *Transforming Government: People, Process and Policy*, 10(2), pp.335-350. https://doi.org/10.1108/TG-07-2015-0028

Rumpala, Y. (2008). La quête du sens. Repenser la question de l'interprétation dans l'analyse des politiques publiques. *Articulo-Journal of Urban Research* [En ligne], (4). URL : http://journals.openedition.org/articulo/60

Rumpala, Y. (2014). « Fab labs », « makerspaces » : entre innovation et émancipation ? *Revue internationale de l'économie sociale,* (334), pp.85-97.

Rumpala, Y. (2018). Intelligente autrement : de la « Smart city » à la « Fab city », *Métropoles* [En ligne], HS2018 | 2018, mis en ligne le 17 octobre 2018, consulté le 18 octobre 2018. URL : http:// journals.openedition.org/metropoles/5949

Rupkus, E., & Franzl, K. (2018). *Comment évoluent les habitudes des jeunes en matière de participation*. Points de vue sur la jeunesse – Les jeunes à l'heure du numérique, volume 4, Partenariat Jeunesse, Éditions du Conseil de l'Europe.

Rydin, Y. (2007). Re-examining the role of knowledge within planning theory. *Planning Theory*, 6(1), pp.52-68.

Sabatier, P., Leach, W., Lubell, M., & Pelkey, N. (2005). Theoretical Frameworks Explaining Partnership Success. Dans : P. Sabatier et al. (Dir.), *Swimming Upstream : Collaborative Approaches to Watershed Management* (pp.173-200). Cambridge, MIT Press.

Sadin, E. (2015). *La vie algorithmique. Critique de la raison numérique*. L'Échappée.

Sanoff, H. (1977). *Methods of Architectural Programming* (1ère éd.). Routledge.

Santos de Sousa, B. (1998). Participatory Budgeting in Porto Alegre. Toward a Redistributive Democracy. *Politics and Society*, 26(4), pp.461-510.

Saujot, M. (2015). *La transition énergétique au défi des usages et de la participation : l'expérience des écoquartiers*. IDDRI Working Papers.
Sauvadet, T. (2006). *Le Capital guerrier : Solidarité et concurrence entre jeunes de cité*. Paris, Armand Colin.
Sauvadet, T. (2021). "La socialisation des jeunes de rue", dans : E. Barthou (dir.), *Les pairs à l'adolescence* (pp.67-97), Presses de l'Université de Laval, Canada.
Savoie-Zajc, L., & Descamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: Their specific contributions to professional development. *Educational action research*, 15(4), pp.577-596.
Savoldi, P., & Verdelli, L. (2018). Faire la ville par projet : quels savoirs, quels effets ? Dans : D. Martouzet (dir.) *Les acteurs font le projet. cadres, acteurs, décalages* (pp.29-51). Presses Universitaires François-Rabelais.
Schmidt, V.A. (2008). Discursive institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse. *Annual Review of Political Science*, (11), pp.303-326.
Schmuck, R.A. (2006). *Practical action research for change*. Corwin Press.
Schön, D.A. (1983*). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
Schwartz, O. (1990). *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*. Paris, PUF.
Sellier, M. (1977). Les groupes d'action municipale. *Sociologie du travail*, 19(1), pp.41-58.
Seltzer, E., & Mahmoudi, D. (2013). Citizen Participation, open innovation, and crowdsourcing: Challenges and opportunities for planning. *Journal of Planning Literature*, 28(1), pp.3-18.
Sensevy G., & Mercier A. (2007). *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
Silva, P. (2016). Tactical urbanism: Towards an evolutionary cities' approach?. *Environment and Planning B: Planning and design*, 43(6), pp.1040-1051.
Simard, L., & Fourniau, J.M. (2007). Ce que débattre nous apprend. Éléments pour une évaluation des apprentissages liés au débat public. Dans : M. Revel et al. (Dir.), *Le débat public : une expérience française de démocratie participative* (pp. 311-338). Paris, La Découverte.
Simard, L., Lepage, L., Fourniau, J.M., Gariépy, M., & Gauthier, M. (2006). *Le débat public en apprentissage : aménagement et environnement. Regards croisés sur les expériences française et québecoise*. Paris, L'Harmattan.
Simmons, T. (2008). The Personal Is Political ? Blogging and Citizen Stories, The Case of Mum's Army. *Information Polity*, 13(1-2), pp.41-50.
Simonet, M. (2006). Bénédicte Havard Duclos, Sandrine Nicourd, Pourquoi s' engager? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité (Payot, 2005). *Sociologie du travail*, 48(4), pp.584-585.
Sintomer, Y. (2008). Du savoir d'usage au métier de citoyen ? *Raisons politiques*, (3), pp.115-133.
Sintomer, Y., Herzberg, C., & Röcke, A. (2008). From Porto Alegre to Europe: potentials and limitations of participatory budgeting. *International Journal of Urban and Regional Research*, 32(1), pp.164-178.
Sintomer, Y., Herzberg, C., & Röcke, A. (2020). *Les budgets participatifs en Europe : des services publics au service du public*. La Découverte.
Siregar, B., Nasution, A. B. A., & Fahmi, F. (2016). *Integrated pollution monitoring system for smart city.* Dans : International Conference on ICT For Smart Society (ICISS) (pp. 49-52). IEEE.
Sjoberg, F.M., Mellon, J., & Peixoto, T. (2017). The effect of bureaucratic responsiveness on citizen participation. *Public Administration Review*, 77(3), pp.340-351.
Smith, N. (2008). *Uneven Development* (3ème éd.). Athens, GA: University of Georgia Press.
Söderström O., Paasche T., & Klauser F. (2014). Smart Cities as Corporate Storytelling. *City*, 18(3), pp.307-320.
Souquet, V. (2020). *S'engager dans une démarche participative, enjeu de transformation du logement social : le cas d'Archipel Habitat OPH de Rennes Métropole* [Thèse de Doctorat, Brest].
Stavo-Debauge, J., Escoda, M.R., & Hummel, C. (2017). Enquêter. Rater. Enquêter encore. Rater encore. Rater mieux. *SociologieS* [En ligne], URL : http://journals.openedition.org/sociologies/6084
Steen, K. & Van Bueren, E. (2017). Urban Living Labs: A living lab way of working. *Technology Innovation Management Review*, (7), pp.21-33

Strielkowski, W. (2017). Social and economic implications for the smart grids of the future. *Economics & Sociology*, 10(1), pp.310-318.
Stringer, E.T. (2008). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
Struillou, J.F., & Huten, N. (2020). Démocratie environnementale. *Revue juridique de l'environnement*, 45(1), pp.147-169.
Stumpp, S., Guyon, F., & Fuchs, J. (2004). Politiques municipales de la jeunesse à Bischwiller. *Agora débats/jeunesses*, 37(1), pp.86-97.
Suire, R. (2016). La performance des lieux de cocréation de connaissances. *Réseaux*, (2), pp.81-109.
Swain, C., & Tait, M. (2007). The Crisis of Trust and Planning. *Planning Theory & Practice*, (8), pp.229-247.
Taba, H., & Noel, E. (1957). *Action research: A case study*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
Taboada-Leonetti, I. (1998). Écueils de l'approche comparative internationale. Exemple d'une recherche comparative sur la participation sociale des jeunes en France et au Québec. *Cahiers de l'URMIS*, (4).
Talen, E. (2015). Do-it-yourself urbanism: A history. *Journal of Planning History*, 14(2), pp.135-148.
Talpin, J. (2006). Jouer les bons citoyens. *Politix*, (3), 11-31.
Talpin, J. (2011). *Schools of Democracy*. Colchester, ECPR Press.
Talpin, J., Balazard, H., Carrel, M., Belgacem, S. H., Kaya, S., Purenne, A., & Roux, G. (2021). Nous, les autres. *Revue Projet*, (4), pp.4-11.
Tanda, A., & De Marco, A. (2021). A Review of an Urban Living Lab Initiative. *Review of Policy Research*, 38(3), pp.370-390.
Tapie-Grime, M. et al. (2007). *Développement durable et démocratie participative, la dynamique performative locale*. Paris, Éditions PUCA.
Tapie, G. (2012). Théorie(s) de la fabrication des espaces. *Les Cahiers de la recherche architecturale et urbaine* [En ligne], (26/27). URL : http://journals.openedition.org/crau/573
Tapscott, D. (2009). *Grown up Digital. How the Net Generation is Changing your World*. McGraw-Hill, New York (États-Unis).
Tedlock, B. (1991). From participant Observation to the Observation of Participation : The Emergence of Narrative Ethnography. *Journal of Anthropological Research*, 47(4), pp.69-94.
Ter Minassian, H. (2020). « C'est trop loin. C'est trop grand ». Les jeux vidéo facilitent-ils l'appropriation de l'espace urbain ? Dans : M. Prévot, E. Monin et N. Douay (Dir.). *L'urbanisme, l'architecture et le jeu* (pp.163-175). Presses universitaires du Septentrion.
Tétard, F. (2000). Le «soixante-huit» des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire. De l'occupation du FIAP à la création du CNAJEP. *Débats Jeunesses*, 6(1), pp.27-58.
Théry, L. (2016). *La métropole par le projet, Aix-Marseille-Provence*. Marseille : Éditions Parenthèses.
Thompson, D.F. (**1970).** *The democratic citizen: social science and democratic theory in the twientyeth century*. Cambridge, Cambridge University Press.
Tilly, C. (1978). *From Mobilization to Revolution*. Reading, MA: Addison-Wesley.
Tissot, S. (2002). *Réformer les quartiers : enquête sociologique sur une catégorie de l'action publique* [Thèse de Doctorat, Paris, EHESS].
Tissot, S. (2005). Les sociologues et la banlieue : construction savante du problème des "quartiers sensibles". *Genèses*, 60(3), pp.57-75.
Tiwari, R., Cervero, R., & Schipper, L. (2011). Driving CO2 reduction by Integrating Transport and Urban Design strategy. *Cities*, 28(5), pp.394-405.
Topalov, C. (1996). La ville: postures, regards, savoirs. Genèses. *Sciences sociales et histoire*, 22(1), pp.2-3.
Topçu, S., Cuny, C., & Serrano-Velarde, K. (2008). *Savoirs en débat*. L'harmattan.
Toppeta, D. (2010). The smart city vision: how innovation and ICT can build smart,"livable", sustainable cities. *The innovation knowledge foundation*, (5), pp.1-9.
Torfing, J.B., Peters, G., Pierre, J., & Sörensen, E. (2012). *Interactive Governance: Advancing the Paradigm*. Oxford : Oxford University Press.

Torrekens, C. (2012). Concertation et négociation à l'échelle politique locale. Le cas de la gestion locale de l'Islam à Bruxelles. *Participations*, 1(1), pp.126-145.
Torres, J. (2009). Agir de manière appropriée: la participation des jeunes à l'aménagement. Dans : *Les ateliers de l'éthique/The Ethics Forum* (pp. 88-96) (vol.4,n°1). Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal.
Tosi, A. (1994). *Abitanti: le nuove strategie dell'azione abitativa*. Bologne, Il Mulino.
Touzard, H. (2006). Consultation, concertation, négociation : Une courte note théorique. *Négociations*, (5), pp.67-74. https://doi.org/10.3917/neg.005.0067
Trencher, G., & Karvonen, A. (2019). Stretching "smart": Advancing health and well-being through the smart city agenda. *Local Environment*, 24(7), pp.610-627.
Tribout, S. (2015). *Les concepteurs en agence d'architecture, d'urbanisme et de paysage à l'épreuve du développement durable* [Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre].
Triclot, M., & François, T. (2020). Expérimenter la production de l'espace urbain dans Minecraft. Dans : B. Stiegler (Éd.), *Le nouveau génie urbain* (pp. 225-239). Fyp, Paris.
Ughetto, P., & Combes, M.C. (2010). Entre les valeurs associatives et la professionnalisation: le travail, un chaînon manquant?. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, (5).
Vallemont, M.S. (2001). *Le débat public, une reforme dans l'Etat*. Administration, Paris.
Van Tatenhove, J.P., & Leroy, P. (2003). Environment and participation in a context of political modernisation. *Environmental values*, 12(2), pp.155-174.
Vanolo, A. (2014). Smartmentality : The smart city as disciplinary strategy. *Urban Studies*, 51(5), pp.883-898.
Vanolo, A. (2016). Is There Anybody out There? The Place and Role of Citizens in Tomorrow's Smart Cities. *Futures*, (82), pp.26-36. https://doi.org/10.1016/j.futures.2016.05.010
Vaughan, M., & Burnaford, G. (2016). Action research in graduate teacher education: A review of the literature 2000–2015. *Educational Action Research*, 24(2), pp.280-299.
Verbong, G.P., Beemsterboer, S., & Sengers, F. (2013). Smart grids or smart users ? Involving users in developing a low carbon electricity economy. *Energy policy*, (52), pp.117-125.
Verdier, P., & Gautry, J.P. (2009). *Le projet urbain participatif : apprendre à faire la ville avec ses habitants*. Yves Michel.
Vial, S. (2015). Qu'est-ce que la recherche en design ? Introduction aux sciences du design. *Sciences du design*, (1), pp.22-36.
Vidal, G. (2012). Les pratiques du Web : modes de participation et approches critiques. *Terminal* [En ligne], (111). URL : https://doi.org/10.4000/terminal.943
Vieira, J. (2015). *La jeunesse éco-citoyenne à l'heure du numérique Les enjeux juridiques de l'engagement participatif*. Les écosystèmes numériques et la démocratisation informationnelle: Intelligence collective, Développement durable, Interculturalité, Transfert de connaissances, Nov 2015, Schoelcher, France.
Viitanen, J., & Kingston, R. (2014). Smart Cities and Green Growth : Outsourcing Democratic and Environmental Resilience to the Global Technology Sector. *Environment and Planning*, 46(4), pp.803-819.
Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, PUL.
Vion, A., & Le Galès, P. (1998). Politique culturelle et gouvernance urbaine: l'exemple de Rennes. *Politiques et management public*, 16(1), pp.1-33.
Visser, W. (2009). La conception : de la résolution de problèmes à la construction de représentations. *Le travail humain*, 72(1), pp.61-78.
Von Benzon, N. (2017). Confessions of an inadequate researcher : space and supervision in research with learning disabled children. *Social & Cultural Geography*, 18(7), pp.1039-1058.
Vromen, A., & Collin, P. (2010). Everyday youth participation? Contrasting views from Australian policymakers and young people. *Young*, 18(1), pp.97-112.
Vuaillat, F. (2021). L'épaisseur et l'ambivalence des expériences urbaines quotidiennes. *Belgeo* [En ligne], (3). https://doi.org/10.4000/belgeo.50672
Vulbeau, A. (2001). *La jeunesse comme ressource : un paradigme pour un espace de recherche.* Toulouse, Éditions Erès.
Vulbeau, A. (2002). *Les inscriptions de la jeunesse* (Vol. 10, No. 1). Persée-Portail des revues scientifiques en SHS.

Wacquant, L. (2006). *Parias urbains. Ghetto, banlieues, État*. Paris, La Découverte.
Walsh, K. (1994). Marketing and Public Sector Management. *European Journal of Marketing*, 28(3), pp.63-71.
Warin, P. (1997). *Quelle modernisation des services publics ? Les usagers au cœur des réformes*. La Découverte.
Warin, P. (1999). La performance publique: attentes des usagers et réponses des ministères. *Politiques et management public*, 17(2), pp.147-163.
Warren, M., & Pearse, H. (2007). *Designing Deliberative Democracy*. *The British Columbia Assembly*. Cambridge, Cambridge University Press.
Washburn, D., Sindhu, U., Balaouras, S., Dines, R. A., Hayes, N., & Nelson, L. E. (2009). Helping CIOs understand "smart city" initiatives. *Growth*, 17(2), pp.1-17.
Weller, J.M. (1998). La modernisation des services publics par l'usager : une revue de la littérature (1986-1996). *Sociologie du travail*, (38), pp.365-392.
Weller, S. (2007). *Teenagers' Citizenship. Experiences and Education*. Abingdon, Oxon, Routledge.
Westling, M. (2007). Expanding the Public Sphere : The Impact of Facebook on the Political Communication. *Society*, (28), pp.835-860.
Whyte, W. F., Greenwood, D. J., & Lazes, P. (1991). Participatory action research : Through practice to science in social research. *Participatory action research*, 32(5), pp.19-55.
Wijaya, A. S., Zainuddin, Z., & Niswar, M. (2017). *Design a smart waste bin for smart waste management.* Dans : 5th International Conference on Instrumentation, Control, and Automation (ICA) (pp. 62-66). IEEE.
Willumsen, E., Vegar Hugaas, J., & Studsrør, I. (2014). The Child as Co-researcher. Moral and Epistemological Issues in Childhood Research. *Ethics and Social Welfare*, 8(4), pp.332-349.
Wojcik, S., & Fromentin, T. (2008). *Le profane en politique. Compétences et engagements du citoyen*. France, L'Harmattan.
Wolf, M. (2004). Globalization and Global Economic Governance. *Oxford Review of Enonomic Policy*, 20(1), pp.72-84.
Wolfe, A.K., Bjornstad, D.J., & Kerchner, N.D. (2003). Making Decisions about Hazardous Waste Remediation When Even Considering a Remediation Technology Is Controversial. *Environmental Science & Technology*, 37(8), pp.1485-1492.
Wolff, A. et al. (2017). Engaging with the Smart City Through Urban Data Games. Dans : A. Nijholt (Éd.), *Playable Cities. Gaming Media and Social Effects* (pp.47-66). Singapore, Springer.
Wolff, A., Barker, M., & Petre, M. (2017). *Creating a datascape : A game to support communities in using open data.* Dans : Proceedings of the 8th International Conference on Communities and Technologies (pp. 135-138).
Yang, Y.S., Lee, S.H., Chen, G.S., Yang, C.S., Huang, Y.M., & Hou, T.W. (2020). *An implementation of high efficient smart street light management system for smart city.* IEEE Access, (8).
Zaza, O. (2016). L'e-gouvernance pour la participation citoyenne : imaginaires du futur, nouvelles compétences et impacts territoriaux. *Pyramides. Revue du Centre d'études et de recherches en administration publique*, (26/27), pp.163-190.
Zaza, O. (2019). *La fabrique publique de la smart city parisienne*. Science Po, cities and digital technology chair.
Zeisel, J. (1984). *Inquiry by design: Tools for environment-behaviour research* (No. 5). Cambridge University Press.
Zenker, S., & Martin, N. (2011). Measuring Success in Place Marketing and Branding. *Place Branding and Public Diplomacy*, 7(1), pp.32-41.
Zermani, M. (2006). La stigmatisation du quartier : terrain miné ou passerelle vers l'extérieur ? Entretien avec les jeunes. *Sociétés*, (4), pp.45-54.
Zetlaoui-Léger, J. (2009). La programmation architecturale et urbaine. Émergence et évolutions d'une fonction. *Les Cahiers de la recherche architecturale et urbaine*, (24/25), pp.143-158.
Zetlaoui-Léger, J. (2013b). Redécouvrir les travaux du Design Methods Movement. *Les Cahiers de la recherche architecturale et urbaine*, (28), pp.57-70.
Zhuang, H., Zhang, J., CB, S., & Muthu, B.A. (2020). Sustainable Smart City Building Construction Methods. *Sustainability*, 12(12).
Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design*. Sebastopol, O'Reilly Media.

Rapports et dossiers

Bacqué, M-H. & Mechmache, M. (2013). « Pour une réforme radicale de la politique de la ville », Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers populaires, Rapport à F. Lamy, Ministre délégué chargé de la Ville, juillet 2013.

Becquet, V. (2011). L'expérience du service civil volontaire à Unis-Cité : quels enseignements pour le service civique ? Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, Cahiers de l'action (34).

Boudreau, J.-A., Janni, L. et Châtel, O. (2011). « Les pratiques de mobilité des jeunes et l'engagement socio-politique. Une comparaison de deux quartiers de la région métropolitaine de Montréal ». Rapport de recherche. INRS Centre Urbanisation, Culture et Société.

Boyé, J. M., Carrel, M., & Lemonnier, L. (2012). « Le conflit comme condition démocratique des démarches de participation ». Osez participer! (45), Conseil de Développement Durable, Communauté Urbaine de Bordeaux

Breux, S., & Diaz, J. (2017). La ville intelligente : origine, définitions, forces et limites d'une expression polysémique Institut national de la recherche scientifique - Centre Urbanisation Culture Société, Montréal. Rapport remis à la Ville de Repentigny.

Cordier, A., & Géronnez, L. (2005). *Une reconnaissance mutuelle des capacités d'expertise de chacun*. *Le « Diagnostic Marchant » de «Paroles d'habitants».* Réseau Capacitation citoyenne.

Cortesero, R. (2012). « La participation en débat », dans : *Conduire un projet expérimental en direction des jeunes des quartiers populaires*, Nantes, éditions de RésO Villes. URL : https://www.resovilles.com/wp-content/uploads/2016/03/publication_jeunesse.pdf

De Legge, J. (1983). « Image de Rennes », Projet d'étude, décembre 1983, 42 p.

Denis, E., Strauch, L., Damon, J. (2013). « Smart cities, efficace, innovante, participative : comment rendre la ville plus intelligente ? ». Rapport issu des travaux de l'Atelier de la performance publique de l'Institut de l'entreprise. Disponible en ligne [URL : https://www.eurocloud.fr/doc/smart-cities.pdf – page consultée le 13 septembre 2019].

Herr, K., & Anderson, G.L. (2005). *The continuum of positionality in action research*. The action research dissertation : A guide for students and faculty.

Hilaire, P., & Petitberghien, T. (1994). « L'œuvre de Lurçat à Maubeuge Nord ». Itinéraire du patrimoine réalisé par la Direction régionale des Affaires culturelles Nord-Pas-de-Calais, le service régional de l'Inventaire général et l'École d'Architecture de Lille-régions Nord ; ouvrage publié par l'Association C. Dieudonné avec le concours du CAUE du Nord et la ville de Maubeuge, 1994.

Labranche S. & Warin P. (2006). « La « concertation dans l'environnement », ou le besoin de recourir à la recherche en sciences sociales ». Rapport réalisé pour le programme de recherche Concertation, Décision et Environnement, 101 p. Disponible en ligne [URL : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00009887 – page consultée le 26 septembre 2020].

Le Tallec, D. (2021). « 50 ans d'intercommunalité à Rennes ». Histoire de Rennes/Dossier, Archives de Rennes, mars 2021, 35p.

Miralles, J.F., & Gaillat, E. (2006). « Les jeunes dans la vie locale : la participation par l'action. » Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.

Richez, J. C. (2014). « État des lieux des dispositifs de participation des jeunes dans les ministères ». INJEPR-2014/0, INJEP, Paris.

Tetard, F. (1998). « La cogestion promue par Maurice Herzog : un modèle ? ». Rapport du Fonds national de développement de la vie associative.

Tétard, F., Müller, G., & Pachot, J. (1996). « Le FONJEP, une cogestion aux multiples visages ». Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.

Toppeta, D. (2010). « The Smart City vision: How Innovation and ICT can build smart, "liveable", sustainable cities». The Innovation Knowledge Foundation. Think!Report, 005/2010.

Autres ressources électroniques

Adisson, F. (2017). Choisir ses occupants. Quand les grands propriétaires adoptent des collectifs pour la gestion transitoire des friches urbaines. *Métropolitiques*, 6 janvier 2017. URL : http://www.metropolitiques.eu/Choisir-ses-occupants.html

Bazin, H. (2003). Espaces populaires de création culturelle : enjeux d'une recherche-action situationnelle. Disponible en ligne [URL : http://www.recherche-action.fr/linkedDocuments/RA_29005_htm]

Devaux, J. & Oppenchaim, N. (2012). La mobilité des adolescents : une pratique socialisée et socialisante, *Métropolitiques*, 28 novembre 2012. URL : https://metropolitiques.eu/La-mobilite-des-adolescents-une.html

Gayet-Viaud, C., Rivière, C., & Simay, P. (2015). Les enfants dans la ville. *Métropolitiques*, 8 avril 2015. URL : https://metropolitiques.eu/Les-enfants-dans-la-ville.html

Hatzfeld, H. (2013). « Légitimité ». Dans : I. Casillo, R. Barbier, L. Blondiaux, F. Chateauraynaud, J.M. Fourniau, R. Lefebvre, C. Neveu & D. Salles (Dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*. Paris, GIS Démocratie et Participation. http://www.dicopart.fr/fr/dico/legitimite.

Luneau, A. (2013). « Riverain ». Dans : I. Casillo, R. Barbier, L. Blondiaux, F. Chateauraynaud, J.M. Fourniau, R. Lefebvre, C. Neveu & D. Salles (Dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*. Paris, GIS Démocratie et Participation. http://www.dicopart.fr/fr/dico/riverain.

Mabi, C. (2017). Citoyen hackeur. Enjeux politiques des civic tech, *La vie des idées*, 02/05/2017. URL : https://laviedesidees.fr/Citoyen-hackeur.html

Matthey, L. (2014). Malaise dans la profession. Les urbanistes suisses face aux transformations de leurs métiers. *Métropolitiques*, 14 janvier 2015. URL : https://metropolitiques.eu/Malaise-dans-la-profession.html

Picard, M. (2009). « Les influences mutuelles du cinéma et du jeu vidéo », Entretien pour parolecitoyenne.org [En ligne] URL : http://parolecitoyenne.org/blogs/wp-content/uploads/2009/02/cinema-et-jeu-video-m-picard.pdf

Rivière, C. (2012). Les enfants: révélateurs de nos rapports aux espaces publics. *Métropolitiques*, 18 juin 2012. URL : https://metropolitiques.eu/Les-enfants-revelateurs-de-nos-rapports-aux-espaces-publics.html

Wuh, S. (2008). « La démocratie participative en France : repères historiques » [En ligne]. URL : http://www.institut-gouvernance.org/fr/analyse/fiche-analyse-418.html

Zetlaoui-léger, J. (2013a). « Urbanisme participatif ». Dans : I. Casillo, R. Barbier, L. Blondiaux, F. Chateauraynaud, J.M. Fourniau, R. Lefebvre, C. Neveu & D. Salles (Dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation* [En ligne]. Paris, GIS Démocratie et Participation. URL : http://www.dicopart.fr/fr/dico/riverain.

Annexes

Annexe 1. Inventaire des documents rédigés et publiés (en ligne) par la collectivité comprenant le terme « smart city »

Date	Type	Domaine (référencement)	Titre	Hashtags (Indexation)
12.11.2014	Dossier de presse	« Transports-mobilité »	*La carte KorriGo devient multiservices*	/
12.11.2014	Communiqué de presse	« Économie-commerce »	*Innovation numérique : la Rennes' touch décroche le label French Tech*	#FrenchTech, #innovation, #numérique, #Rennes
21.11.2014	Communiqué de presse	« Smart city »	*Innovation numérique : Lora Fabian, outil connecté au service de la ville intelligente, né à Rennes*	#innovation, #LoraFabian, #Rennes, #smartcity, #labfab, #numérique
11.03.2015	Communiqué de presse	« Démocratie locale »	*La Charte rennaise de la démocratie locale : une initiative sans équivalent en France*	
23.07.2015	Communiqué de presse	« Eau-assainissement »	*Communiqué de Nathalie Appéré / Grâce à un marché public innovant, la Ville de Rennes achète aux producteurs agricoles locaux*	#marchepublic, #finances, #dd, #environnement, #Rennes
01.01.2016	Dossier de presse	« Patrimoine et mémoire »	*Le saviez-vous ? ça s'est passé à Rennes en 2015*	
25.03.2016	Communiqué de presse	« Économie-commerce »	*Rennes St Malo Lab : un dispositif d'expérimentation au service des entreprises*	#RennesStMaloLab, #innovation, #experimentation, #Rennes, #smartcity
13.04.2016	Dossier de presse	« Transports-mobilité »	*Transports publics : un partenariat d'innovation pour des bus 100 % électriques*	#Mobilité, #SmartCity, #Environnement, #Bus, #Innovation
14.06.2016	Communiqué de presse	« Transports-mobilité »	*Transports publics : Rennes Métropole choisit l'entreprise BlueBus du groupe Bolloré pour expérimenter et développer des bus électriques*	#Rennes, #innovation, #mobilité, #environnement
27.06.2016	Communiqué de presse	« Aménagement-urbanisme »	*Présélection de la candidature rennaise au 2ème Programme investissements d'avenir (PIA 2)*	#Rennes, #Enseignementsup, #innovation
07.10.2016	Communiqué de presse	« Citoyenneté »	*Ouverture des données : un portail open data plus accessible*	#opendata, #innovation, #numerique, #Rennes
20.01.2017	Dossier de presse	« Smart City »	*Smart Saint-Sulpice : un pilotage énergétique des bâtiments communaux par l'internet des objets*	
27.01.2017	Communiqué de presse	« Innovation »	*Communiqué d'Emmanuel Couet / Un pacte métropolitain d'innovation en faveur des mobilités intelligentes*	#Economie, #environnement, #experimentation, #Innovation, #mobilité, #smartcity, #Transports
31.01.2017	Dossier de presse	« Institution »	*Ça s'est passé à Rennes en 2016*	#amenagement, #architecture, #Bolloré, #budgetparticipatif, #Citoyenneté, #culture, #environnement,

				#experimentation, #Innovation, #metro, #Numérique, #Rennes2030, #Rennes, #smartcity
01.02.2017	Communiqué de presse	« Innovation »	*Un bus électrique de démonstration à Rennes Métropole*	#experimentation, #environnement, #industrie, #Innovation, #smartcity, #Transports
12.02.2017	Communiqué de presse	« Démocratie locale »	*Budget participatif saison 2 : forte mobilisation des Rennais*	#budgetparticipatif, #Citoyenneté, #smartcity
13.03.2019	Communiqué de presse	« Numérique »	*Les stations de la ligne b du métro se dévoilent en vidéo*	
09.08.2019	Communiqué de presse	« Numérique »	*Rennes lauréate de l'appel à projet européen UIA04 (action urbaine innovante)*	
10.05.2021	Communiqué de presse	« Innovation »	*InOut 2021 : explorez la ville de demain*	

Annexe 2. Inventaire des verbes utilisés pour l'analyse textuelle en section 6.2.

1. Faire (1560)
2. Aller (734)
3. Dire (639)
4. Pouvoir (603)
5. Falloir (259)
6. Penser (256)
7. Mettre (254)
8. Venir (236)
9. Travailler (203)
10. Vouloir (202)
11. Savoir (176)
12. Donner (136)
13. Passer (131)
14. Prendre (127)
15. Arriver (125)
16. Trouver (122)
17. Parler (116)
18. Permettre (109)
19. Utiliser (88)
20. Demander (84)
21. Fabriquer (82)
22. Essayer (79)
23. Devoir (78)
24. Créer (75)
25. Construire (72)
26. Commencer (70)
27. Poser (68)
28. Développer (66)
29. Sentir (62)
30. Rendre (61)
31. Charger (60)
32. Comprendre (57)
33. Suivre (56)
34. Participer (55)
35. Présenter (54)
36. Proposer (46)
37. Toucher (46)
38. Accompagner (45)
39. Marcher (44)
40. Changer (43)
41. Concerter (42)
42. Expliquer (42)
43. Rester (41)
44. Croire (39)
45. Chercher (38)
46. Servir (38)
47. Imaginer (38)
48. Exister (38)
49. Fonctionner (36)
50. Rentrer (36)
51. Regarder (36)
52. Revenir (35)
53. Répondre (35)
54. Lancer (34)
55. Monter (33)
56. Amener (33)
57. Retrouver (33)
58. Produire (33)
59. Ouvrir (32)
60. Mener (32)
61. Intéresser (32)
62. Élire (32)
63. Gérer (32)
64. Organiser (31)
65. Attendre (31)
66. Devenir (31)
67. Montrer (30)
68. Rencontrer (30)
69. Entendre (30)
70. Apprendre (29)
71. Discuter (29)
72. Intervenir (29)
73. Vivre (29)
74. Intégrer (29)
75. Apporter (28)
76. Partager (28)
77. Réussir (27)
78. Connaitre (27)
79. Remonter (26)
80. Aimer (26)
81. Former (24)
82. Réfléchir (23)
83. Écouter (22)
84. Continuer (21)
85. Communiquer (21)
86. Adapter (20)
87. Dessiner (20)

Les autres verbes de l'échantillon, mais moins fréquents (cités moins de 20 fois sur l'ensemble du corpus composé des entretiens) sont les suivants : arrêter (19), définir (19), animer (19), occuper (19), mobiliser (19), réunir (18), souhaiter (18), perdre (18), tester (17), engager (17), exprimer

(17), solliciter (17), importer (17), voter (17), investir (16), impliquer (16), refaire(16), écrire(16), renvoyer(16), reprendre(16), identifier (15), ressortir (15), tenir (15), élargir (14), lire (14), porter (14), commander (14), décider (14), représenter (13), émerger (13), réagir (13), convaincre (13), prévoir (13), éloigner (13), remplacer (13), inscrire (12), préparer (12), approcher (12), remettre (12), récupérer (12), croiser (12), agir (12), découvrir (12), conserver (12), transformer (12), évoluer (11), concerner (11), interroger (11), imposer (11), accepter (11), suffire (11), dépendre (11), rappeler (11), revoir (11), aménager (11), finir (11), valider (11), repartir (11), connecter (11), faciliter (10), retenir (10), rejoindre (10), sensibiliser (10), capter (10), garder (10), considérer (10), ressentir (10) et valoir (10).

Glossaire

CO-CONCEPTION
Activité intentionnelle réunissant une pluralité d'acteurs aux statuts différents (habitants, professionnels, élus), partageant un même objectif, et développant conjointement une solution à partir d'une problématique identifiée collectivement.

CO-CONSTRUCTION
Implication collective dans et pour l'élaboration et la mise en œuvre d'un objet, d'un dispositif ou d'un service. Intègre les capacités innovantes (Von Hippel, 2005 ; Mallard, 2011) et compétences des participants.

CO-GESTION
Appropriation collective d'un objet (projet, portion d'espace, service), qui prend en compte des formes variées de partage de pouvoir entre les acteurs (ex. : délégation, partenariat).

CO-PRODUCTION
Processus interactif qui caractérise la mise en œuvre d'un projet ou d'un service.

DESIGN
Ensemble des fonctionnalités, de l'apparence et des formats d'un objet ou dispositif (ex. : le design d'une interface numérique).

ENGAGEMENT, S'ENGAGER
Action volontaire et ensemble des attitudes d'individus se mettant au service d'une cause (s'engager pour) ou d'une action (s'engager dans).

ESTHETISATION
Diversification et multiplication des formes de médiation en contexte de production urbaine, par le recours à des outils et interfaces numériques.

EXPERIMENTATION, EXPERIMENTER
1. Méthode d'action innovante dans le champ de l'action publique. 2. Situation de recherche.

FABRIQUE URBAINE
Ensemble des processus de production d'une réalité urbaine (matérielle et immatérielle). Intègre les dimensions spatiale, sociale et temporelle de l'urbain dans leurs interactions et leurs (in)constantes réactualisations.

GOUVERNANCE
Procédures et dynamiques institutionnelles de coordination de l'action publique.

INSTRUMENTATION
Action volontaire de penser l'usage d'un objet dans un objectif défini et fixé (ex. : concevoir un projet pour transformer le territoire ; utiliser les outils numériques pour aller chercher de nouveaux publics en contexte de participation).

JEUNESSE(S), JEUNES
Catégorie de public servant à désigner les individus mineurs dans leur pluralité (de vécus, de situations).

MEDIATION
Dynamiques sociales et interactionnelles (information, communication) instrumentées, au sens d'outillées (par un objet, par une technologie).

PARTICIPATION, PARTICIPER
Action de prendre part (ex. : à un projet).

PROJET
Activité ou situation délimitée dans le temps et dans l'espace, réunissant plusieurs individus.

PROJET URBAIN
Instrument de politique publique territoriale qui a pour objet la transformation du territoire

Table des tableaux

Tableau 1 – Familles de dispositifs participatifs (d'après Blondiaux, 2005) 34
Tableau 2 – Panorama des instances participatives classiques selon l'échelle du projet..... 38
Tableau 3 – Synthèse de l'inventaire des actions mises en œuvre dans les ministères jusqu'à 2013, à partir de J-C. Richez (2014) 71
Tableau 4 – « Les quatre ambitions et les onze orientations du projet de territoire » - à partir du projet de territoire de Rennes Métropole, adopté en juin 2013 107
Tableau 5 – Quatre idéaux-types de la ville intelligente.....122
Tableau 6 – Inventaire non exhaustif des recherches sur les domaines d'application de la smart city (à partir de la classification proposée par P. Neirotti et.al, 2014, annexes, :37-38).....124
Tableau 7 – Caractéristiques d'une ville intelligente et d'une ville des intelligences : deux modèles complémentaires 129
Tableau 8 - Corpus des documents de presse numériques de la collectivité rennaise 130
Tableau 9 - Documents de presse numériques de la collectivité rennaise classés par thème.....130
Tableau 10 – Proportion des thèmes les plus abordés par le service de presse numérique de la collectivité (sur la période d'enquête) 132
Tableau 11 - Corpus des entretiens de l'enquête sur la médiation urbaine et numérique à Rennes 140
Tableau 12 - Ensembles lexicaux et attributs verbaux de la participation (source : entretiens) 142
Tableau 13 – Classement des attributs verbaux de la participation des habitants (source : données de l'enquête) 148
Tableau 14 - Classement des attributs verbaux de la participation des « citoyens » (source : données de l'enquête) 149
Tableau 15 – Trois registres-types de l'expérimentation dans le champ jeunesse 157
Tableau 16 – Des dispositifs en présentiel, hybrides et numériques pour la participation au projet urbain (source : données de l'enquête) 170
Tableau 17 – Panorama des différentes modalités de recherche-action (à partir de F. Allard-Poesi et V. Perret, 2003) 189
Tableau 18 - Hypothèses explorées en contexte expérimental.....191
Tableau 19 - Inventaire des projets déposés et retenus au budget participatif pour le quartier Villejean-Beauregard 193
Tableau 20 - Outils de collecte de matériaux, expérimentation #1 (au collège) 196
Tableau 21 - Outils de collecte de matériaux, expérimentation #2 en maison de quartier 199
Tableau 22 - Synthèse des enjeux méthodologiques et de collecte de matériaux au cours des deux expérimentations.....200
Tableau 23 - Corpus des entretiens de l'enquête sur la participation des jeunes à l'élaboration d'une politique publique intégrée 203
Tableau 24 - Sources de conflits dans la conduite de l'expérimentation #1 au collège.....208
Tableau 25 - Interactions avec les participants des expérimentations : se présenter 214
Tableau 26 - Contenu des séquences d'Histoire-Géographie enseignées et expérimentées au collège (2018-2019).....236
Tableau 27 - Compétences évaluées à l'issue de la phase de diagnostic.....243
Tableau 28 - Réponses des collégiens au questionnaire diffusé en classe le mardi 8 janvier 2019 244
Tableau 29 - Classement des réponses des collégiens au questionnaire diffusé en classe le mardi 8 janvier 2019 par registre 245
Tableau 30 - Les profils (ou métiers) tels que présentés et proposés aux collégiens 261
Tableau 31 - Corpus des matériaux analysés en section 10.2.....266
Tableau 32 - Enjeux de participation des jeunes à l'élaboration d'un diagnostic partagé (source : données de l'enquête) 268
Tableau 33 -Deux figures de la jeunesse : entre maitrise d'usage et usager d'un service (source : données de l'enquête) 270
Tableau 34 – Rappel du contexte des deux expérimentations 278

Tableau 35 - Projets formulés par les publics jeunes au cours de nos deux expérimentations .. 283
Tableau 36 - Compétences développées par les collégiens en situation de projet 296
Tableau 37 - Usages et compétences numériques en contexte de projet..... 299
Tableau 38 - Compétences développées et mises au service du projet par les collégiens et étudiants au cours de l'expérimentation..... 301
Tableau 39 - Corpus des entretiens analysés en section 11.2.1. et 11.2.3. 302
Tableau 40 - Exemples de dispositifs participatifs impliquant des jeunes présentés au cours des entretiens 303
Tableau 41 - Corpus des entretiens analysés en 11.2.1. 310
Tableau 42 – Inventaire des médiations numériques présentées en entretien par des acteurs d'une collectivité 311
Tableau 43 - Inventaire des médiations numériques présentées en entretien par les acteurs d'un lieu d'accueil des publics jeunes..... 313
Tableau 44 - Inventaire des médiations numériques présentées en entretien par des acteurs du milieu associatif..... 313
Tableau 45 – Fonctions attribuées aux outils numériques selon le contexte organisationnel (la structure professionnelle) des enquêtés 315
Tableau 46 – Registres et valeurs d'usages du numérique en contexte participatif selon le poste des enquêtés..... 316
Tableau 47 – Trois types de projets jeunes (source : données de l'enquête)..... 318
Tableau 48 - Activités initiées par l'équipe de recherche pour la valorisation des actions et engagements jeunes..... 329

Table des figures

Figure 1 - Schéma de synthèse des processus explicatifs de l'émergence de la participation en urbanisme (à partir des travaux de Bacqué et Gauthier, 2011) 96
Figure 2 – Couverture du premier bulletin du municipal « Le Rennais », mai 1969, © Archives de Rennes 103
Figure 3 - Frise chronologique de la révision du PLUi rennais 113
Figure 4 – Capture d'écran de la plateforme Fabrique Citoyenne (effectuée le 27 septembre 2021) 115
Figure 5 – Panorama des concertations disponibles en ligne sur la plateforme Fabrique Citoyenne 116
Figure 6 – Affiche de communication du « Printemps de la concertation » à Rennes © site web de la Fabrique Citoyenne 117
Figure 7 – Évolution des thèmes les plus représentés sur la période d'enquête 132
Figure 8 – Thèmes des documents de presse comprenant le terme smart city (source : service de presse de Rennes Métropole, entre novembre 2014 et août 2021) 133
Figure 9 – Effectif des documents de presse comprenant le terme numérique (source : service de presse de Rennes Métropole, entre novembre 2014 et septembre 2021) 133
Figure 10 - Grille d'analyse thématique du contenu des entretiens 141
Figure 11 - Part des différents termes employés pour désigner les habitants en fonction du profil ou de la structure d'emploi des enquêtés 145
Figure 12 – Expressions associées au terme habitant dans notre corpus d'entretiens 147
Figure 13 - Expressions associées au terme citoyen dans notre corpus d'entretiens 149
Figure 14 – Comparaison des ensembles lexicaux associés aux termes habitant et citoyen (source : données de l'enquête) 150
Figure 15 – Typologie des dix figures de l'habitant, entre rapport à la ville et rapport à la cité .151
Figure 16 - Impliquer les habitants en fonction des phases du projet (source : données de l'enquête) 166
Figure 17 – Impliquer les habitants en fonction des échelles du projet (source : données de l'enquête) 168
Figure 18 – La place du numérique dans les dispositifs participatifs (source : données de l'enquête) 177
Figure 19- Frise chronologique de l'expérimentation au collège Rosa Parks 194
Figure 20 - Schéma des acteurs impliqués dans l'expérimentation au collège Rosa Parks 195
Figure 21 - Schéma des acteurs impliqués dans l'expérimentation au Cadran 198
Figure 22 - Capture d'écran du serveur de jeu Rennescraft dédié à l'aménagement du parc de Quincé 199
Figure 23 - Corpus de données de la recherche doctorale 219
Figure 24 - Temporalités des protocoles pour la réalisation d'un diagnostic partagé 228
Figure 25 - Schéma du quartier Villejean (extrait du journal de terrain, mardi 11 septembre 2018) 230
Figure 26 - Schéma de l'organisation de la classe de cinquième (extrait du journal de terrain, mardi 11 septembre 2018) 230
Figure 27 - Schéma du rez-de-chaussée du Cadran (extrait du journal de terrain, vendredi 27 septembre 2019) 232
Figure 28 - Schéma de l'EPN du Cadran (extrait du journal de terrain, vendredi 27 septembre 2019) 233
Figure 29 - Schéma des alentours du parc de Beauregard (extrait du journal de terrain, jeudi 22 octobre 2020) 234
Figure 30 - Contexte d'obtention des matériaux analysés en section 10.1.2. 235
Figure 31 – Observation du déroulement de la séance du 18 septembre, prise de notes in-situ, reconstruction sur le journal de terrain à la sortie de la séance 238
Figure 32 - Observation du déroulement de la séance du 13 novembre 2018, prise de notes in-situ 241

Figure 33 - Schéma des effets de différents dispositifs sur la participation des élèves en phase de diagnostic et en contexte scolaire (au sein de l'établissement) 242
Figure 34 - La ville de Rennes selon cinq collégiens de classe de cinquième (mercredi 6 novembre 2019) 249
Figure 35 - La ville de Rennes selon cinq collégiens de classe de quatrième (lundi 4 novembre 2019) 250
Figure 36 - Observation du déroulement de la séance du vendredi 11 janvier 2019, prise de notes in-situ 251
Figure 37 - Vue aérienne de la dalle Kennedy et de ses alentours, complétée par L., collégien de cinquième (séance du 11 janvier 2019, en classe) 251
Figure 38 - Observation du déroulement de la séance du lundi 14 octobre 2019, prise de notes in-situ 252
Figure 39 - Observation du déroulement de la séance du mercredi 16 octobre 2019, prise de notes in-situ 254
Figure 40 - Contexte d'obtention des matériaux analysés en section 10.1.3. 256
Figure 41 - Circuit de la sortie du mardi 15 février 2020 organisée avec des habitants (prise de notes in-situ) 257
Figure 42 - Parcours de la sortie du jeudi 22 octobre 2020 (prise de notes in-situ) 259
Figure 43 - Observation de la sortie du mardi 15 janvier 2019 sur la dalle Kennedy (prise de notes in-situ) 262
Figure 44 - Vue aérienne de la dalle Kennedy et de ses alentours, complétée par S., collégien de cinquième (séance du 11 janvier 2019, en classe) 264
Figure 45 - Façade de la Maison Verte (© Ouest France, février 2018) 265
Figure 46 - Contexte d'obtention des matériaux analysés en section 11.1. 278
Figure 47 - Cycle des projets proposés par des publics jeunes pour chaque expérimentation 279
Figure 48 – Observation de la séance du mardi 13 novembre 280
Figure 49 - Observation des séances de projet (classes de cinquième et quatrième, année scolaire 2019-2020) 281
Figure 50 - Processus de constitution d'un groupe en situation de projet 282
Figure 51 - Matrice des projets proposés par les publics jeunes en contexte expérimental 285
Figure 52 - Illustration du projet du groupe 3 de la classe de cinquième (encadré par les étudiant.e.s 3 et 4) 286
Figure 53 - Illustration du projet du groupe 1 de classe de quatrième (encadré par les étudiant.e.s 9 et 10) 286
Figure 54 – Illustration du projet du groupe 4 de classe de quatrième (encadré par l'étudiant.e 14) 287
Figure 55 - Programmation du workshop d'avril 2019 290
Figure 56 - Organisation de la salle d'enregistrement 292
Figure 57 - Trois sources de motivations à s'engager 293
Figure 58 - Bilan de l'expérimentation par deux collégiens de classe de cinquième (2018-2019) 301
Figure 59 - Coupure de presse, 28 octobre 2019, © Ouest France 326
Figure 60 – Les trois principaux champs de la participation des jeunes 336
Figure 61 - Enjeux de la fabrique de la ville intelligente 345

Table des illustrations

1 – Photographie de l'atelier du 25 février 2020, vue d'ensemble (© Le Cadran) 247
2 – Photographie de l'atelier du 25 février 2020 (© Le Cadran) 248
3 - Photographie de la séance du lundi 14 octobre 2019 (classe de quatrième) 253
4 - Illustration de la séance du mercredi 16 octobre 2019 (classe de cinquième) 254
5 - Photographie de la sortie du mardi 25 février 2020 (© Le Cadran) 258
6 - Photographie de la sortie du jeudi 22 octobre 2020, découverte de la faune et de la flore (© Le Cadran) 260
7 - Photographie de la sortie du jeudi 22 octobre 2020, groupe d'enfants réunis (© Le Cadran) 260
8 - Photographie de la séance d'enregistrement du podcast à Ouest France, le jeudi 11 avril 2019 292
9 - Séance en classe du mercredi 5 février 2020, élèves du groupe 1 de classe de cinquième (encadrés par les étudiant.e.s 5 et 6) 296
10 - Séance en classe du mercredi 5 février 2020, élèves du groupe 1 de classe de cinquième (encadrés par les étudiant.e.s 5 et 6) 297
11 - Séance en classe du mercredi 5 février 2020, élèves du groupe 2 de classe de cinquième (encadrés par les étudiant.e.s 7 et 8) 297
12 - Atelier de montage vidéo, EPN du Cadran (mercredi 23 octobre 2019) 298
13 - Atelier de montage vidéo, EPN du Cadran (mercredi 23 octobre 2019) 298

Table des matières

Résumé **1**

Remerciements **5**

Préambule **7**

Notes au lecteur **9**

SOMMAIRE **11**

INTRODUCTION. Construction d'un objet et d'un parcours de recherche **15**

Problématisation de la recherche 17
Objectifs théoriques de la recherche 19
Devenir chercheur, entre recherche et action 20
Structure de la thèse 23

PARTIE I. La participation à la fabrique de la ville : rhétoriques et registres d'action **27**

Chapitre 1. L'ouverture des processus de fabrique de la ville : enjeux de définition de la participation **29**

1.1. Situer l'émergence de la question participative : mise en récit de la revendication d'une implication citoyenne à la constitution d'un objet de recherche en SHS 30
1.1.1. Des années 1960 à la fin des années 1980 : la participation contre l'administration ? 31
Années 1960-1970 : la participation, revendication de droit des luttes urbaines. *31*
Années 1970-1980 : du « spontanéisme » (Gaudin, 2010) à la promotion publique de la participation. *32*
1.1.2. Du début des années 1990 au milieu des années 2000 : la participation au service de l'administration ? 33
Années 1990 : formalisation et légitimation de l'action participative. *33*
Fin des années 1990 – début des années 2000 : entre tournant écologique et renforcement de la politique de la ville. La participation comme norme de l'action publique ? *36*
1.1.3. Depuis le milieu des années 2000 : la participation avec l'administration, la fin de la participation ? 38
Faire participer : un impératif au profit de l'acceptabilité d'un projet et d'un choix politique, un héritage conforté par l'institutionnalisation des démarches participatives. *38*
Le tournant des années 2010 : de la participation comme gestion à l'empowerment citoyen *40*
1.2. L'urbanisme participatif : un panorama des formes classiques de mobilisation au prisme des temps du projet 41
1.2.1. L'élaboration d'un projet par diagnostic partagé 41
1.2.2. La conception, du design au co-design urbain 43
1.2.3. Co-gestion et usages partagés – ou l'émergence d'un urbanisme transitoire 45
1.3. De l'exploration à l'expérience de la participation : ancrage d'un modèle d'action au sein des administrations publiques 46
1.3.1. La mise à l'agenda d'une ambition participative par les collectivités 47
1.3.2. *Faire participer*, de l'enjeu politique à sa traduction opérationnelle : une transformation des cultures professionnelles ? 49
1.3.3. Entre professionnalisation et désintérêt : la mobilisation collective face à l'hétérogénéisation du social 50

Synthèse du chapitre 1 ..... **53**

Chapitre 2. Un contexte de fabrique en faveur d'une innovation ouverte ? - ou « l'âge du faire » (Lallement, 2015) et des communs **55**

2.1. Dispositifs participatifs et modernisation de l'action publique : l'inclusion, un principe d'action performatif ? 56
2.1.1. Une réforme par le bas : La participation, vecteur et/ou produit des transformations de l'action publique locale ? 57
2.1.2. De la délibération à l'action, explorer des formes d'engagement par le projet 59

2.1.3. Le paradigme du faire : un nouveau mode de (co-)fabrique de la ville ? 60
2.2. Participer : un acte citoyen ? Vers la définition d'une citoyenneté élargie 61
2.2.1. L'accompagnement institutionnel des démarches de fabrique par le faire 62
2.2.2. Entre citoyen expert et citoyen ordinaire : les figures de la participation 63
2.2.3. Faut-il être citoyen pour participer ? 64
2.3. La participation des jeunes comme idéal démocratique : une minorité à intégrer ou des citoyens ordinaires ? 66
2.3.1. La jeunesse : entre public cible et ressource 66
2.3.2. Être à sa place et avoir sa place : enjeux de visibilité des jeunes dans l'espace public 70
2.3.3. Les jeunes, des citoyens ordinaires ? 73

Synthèse du chapitre 2 77

Chapitre 3. Expérimentations numériques en contexte de production urbaine : innovation participative ou utopie productive ? 79

3.1. Le registre de l'innovation, moteur des transformations de l'action urbanistique ? 80
3.1.1. L'innovation numérique comme moteur et produit des transformations de l'action publique 80
3.1.2. La gouvernance urbaine comme cadre pour des expérimentations numériques 82
3.1.3. Le recours aux technologies numériques en réponse à l'impératif participatif 83
3.2. Explorations numériques et expérimentations, un registre d'action privilégié pour la participation ? 84
3.2.1. Relancer la participation : des innovations technologiques pour un urbanisme participatif en panne ? 84
3.2.2. De la gestion des conflits à la médiation : les outils numériques en contexte participatif 85
3.2.3. Une expression augmentée par le numérique ? Entre solutionnisme technologique et idéal démocratique 86
3.3. Un renouvellement des esthétiques de la culture participative ? 88
3.3.1. Vers une ludification des dispositifs participatifs ? 88
3.3.2. « Contributeur », « développeur » et « citoyen-capteur » : participation numérique ou numérisation de la participation ? 89
3.3.3. La ville intelligente, un accélérateur des pratiques numériques dans le projet urbain ? Des données aux communs numériques 91

Synthèse du chapitre 3 93

Conclusion intermédiaire : De la nécessité d'actualiser les lectures sur la participation 95

PARTIE II. Une ville intelligente et citoyenne, l'ambition de Rennes (étude de cas) 99

Chapitre 4. De l'enjeu communicationnel à l'impératif participatif : enjeux politiques, informationnels et organisationnels de la formalisation d'une culture participative locale 101

4.1. La participation à Rennes, entre information de proximité et communication politique 102
4.1.1. La structuration progressive d'une stratégie de communication 102
4.1.2. Problématisation institutionnelle de la question participative à Rennes 104
4.1.3. L'entrée en technologie de l'urbanisme participatif à Rennes 105
4.2. Organiser la participation sur le territoire : enjeux politiques et (re)structuration organisationnelle 107
4.2.1. Situer la participation dans les documents stratégiques et réglementaires 107
4.2.2. La démocratie participative, d'une question marginale à une position centrale 109
4.2.3. Ancrage institutionnel et transformations organisationnelles 110
4.3. Espaces et temporalités de la participation à Rennes 111
4.3.1. Explorations participatives de proximité et lancement du budget participatif 111
4.3.2. L'expérimentation « *Rennes 2030* » : co-construire le projet urbain d'une ville métropolitaine 113
4.3.3. De la participation par projets au projet de participation ? 114

Synthèse du chapitre 4 119

Chapitre 5. Une fabrique de la ville des intelligences ? Enjeux et effets de la traduction locale d'un concept mondial 121

5.1. L'avènement de la ville intelligente 122
5.1.1. Explorations et définition(s) du terme de ville intelligente 122
5.1.2. Entre modèle de développement territorial et gestion assistée de la ville 123
5.1.3. La ville intelligente, de sa programmation européenne à sa traduction nationale 125
5.2. Rennes, du *technopôle* à la *métropole intelligente* 126
5.2.1. Les nouvelles technologies, une marque identitaire territoriale ? 126
5.2.2. « *Vivre en intelligence* » ou les prémices d'une ville intelligente 127
5.2.3. Rennes, une *fab city* ? 128
5.3. Rennes, ville intelligente et ville des intelligences ? 129
5.3.1. L'affichage d'un triptyque numérique, recherche et énergie 129
5.3.2. Gouvernance de la ville intelligente rennaise 134
5.3.3. La transversalité des projets comme vecteur de mise en place d'une ville intelligente 135

Synthèse du chapitre 5 137

Chapitre 6. La participation citoyenne, entre rapport à la ville et rapport à la cité 139

6.1. Culture participative locale et médiation numérique : une enquête *sur* et *à* Rennes 139
6.2. Les mots de la participation : lexique territorialisé d'un registre performatif 142
6.2.1. *Participer* et *faire participer* : exploration des registres d'action de la participation 142
6.2.2. Qui sont les rennais et rennaises qui participent ? – Figures plurielles de « l'habitant » 145
6.2.3. Donner la parole, donner le pouvoir d'agir : enjeux de faire participer les minorités ... 153
6.3. La participation des jeunes à Rennes : entre délégation, expérimentation et médiation 154
6.3.1. L'expérimentation, norme de l'action (publique) en direction des jeunes ? 155
6.3.2. Expérimenter *pour* / *avec* / *par* : trois registres-types de la participation des jeunes .. 156
6.4. Enjeux et effets de l'institutionnalisation d'une culture participative au sein d'une structure publique 158
6.4.1. Faire la ville avec les habitants : entre information et formation des agents 159
6.4.2. L'acculturation à de nouvelles routines professionnelles 161
6.4.3. Supports publics et gestion de la participation par l'administration 163
6.5. Formats classiques de la participation et innovations numériques : entre opposition et complémentarité 165
6.5.1. La participation habitante au prisme du cycle du projet 166
6.5.2. Formes et formats de participation à la fabrique de la ville 170
6.5.3. Enjeux de médiation(s) numérique(s) 177

Synthèse du chapitre 6 181

Conclusion intermédiaire : D'une problématisation politique de la ville intelligente à l'esthétisation des démarches participatives 183

PARTIE III. Mise en œuvre et (co-)conception : enjeux méthodologiques d'une recherche sur la fabrique de la ville 185

Chapitre 7. Construire le cadre opératoire de la recherche 187

7.1. Établir – Construire le cadre méthodologique de la recherche 187
7.1.1. L'influence de la recherche-action sur notre travail 187
7.1.2. De la recherche-action à l'expérimentation 190
7.1.3. L'expérimentation comme méthode et résultat 191
7.2. Expérimenter – Concevoir et animer deux situations participatives 192
7.2.1. (#1) – Le budget participatif communal comme cas pratique auprès de collégiens 192
7.2.2. (#2) – L'intervention d'un acteur de quartier dans l'aménagement d'un espace public naturel comme cas pratique auprès d'habitants 196
7.2.3. Synthèse des principes et méthodes des deux expérimentations 200
7.3. Confronter – Enquête sur la participation et l'engagement des publics jeunes 201
7.3.1. Des limites à la démarche expérimentale : comment sortir de la monographie ? 201
7.3.2. Enquête sur les « PIA Jeunesse » : engagement(s) des jeunes *sur* et *pour* le territoire . 202

Synthèse du chapitre 7 205

Chapitre 8. Observer et animer, ou la place du chercheur sur et face à son terrain 207

8.1. Expérimentations et ratés : résultats attendus, matériaux obtenus 207
8.1.1. Enquêter en classe de collège – un bricolage permanent 208
8.1.2. Être embarquée dans un projet d'aménagement participatif 210
8.1.3. L'impact de la crise sanitaire sur la recherche doctorale 211
8.2. Devenir chercheur, entre pratiques et réflexivité 212
8.2.1. Les effets de l'expérimentation comme méthode de recherche-action sur la posture d'un chercheur en formation 212
8.2.2. Se faire comprendre et se faire accepter : enjeux de légitimation 213
8.2.3. Enjeux de distanciation - enquêter sur la jeunesse, rechercher pour la jeunesse ? 214

Synthèse du chapitre 8. 217

Chapitre 9. Analyser les données de la recherche 219

9.1. Corpus des matériaux mobilisés pour l'analyse 219
9.2. Grille d'analyse 219

Conclusion intermédiaire : Limites et apports de l'expérimentation comme cadre et objet de recherche 223

PARTIE IV. De la participation des jeunes par projet au projet de participation des jeunes 225

Chapitre 10. *Initier le projet* : rassembler et diagnostiquer 227

10.1. Établir un diagnostic partagé en situation expérimentale 228
10.1.1. Rassembler les acteurs : portrait des participants à l'expérimentation 229
10.1.2. Initier la démarche : réaliser un diagnostic partagé en situation expérimentale 234
Le diagnostic, un outil pédagogique ? *235*
Le diagnostic, un outil de mise en discussion ? *244*
10.1.3. Mettre en situation : réaliser un diagnostic *in situ* 255
10.2. Recueillir la parole des jeunes : entre droit à être entendu et devoir de s'exprimer 266
10.2.1. Le diagnostic partagé, un outil de participation symbolique ? 267
Pourquoi consulter les jeunes ? *267*
Des méthodes complémentaires *268*
10.2.2. Des visions contrastées de la jeunesse : entre maîtrise d'usage et usager 270
10.2.3. Le rôle des tiers de confiance 271
Des stratégies d'appel variées : entre information, communication *271*
…et cooptation *272*

Synthèse du chapitre 10. 275

Chapitre 11. *Faire projet* : se projeter collectivement et co-concevoir 277

11.1. Co-concevoir des propositions d'aménagement en situation expérimentale 278
11.1.1. Du rassemblement au collectif : *faire groupe* pour *faire sens* ? 279
Être engagé dans une situation de co-construction de projet : faire ensemble… *279*
… et faire pour : propositions de jeunes pour leur quartier et ses habitants *283*
11.1.2. Le projet, un espace d'engagement de soi 289
Le cas du workshop d'avril 2019 ..... *289*
Des motivations plurielles à s'engager *293*
11.1.3. Le projet, un espace d'apprentissage collectif ? 295
Développer des compétences de projet *296*
Partager des savoirs faire : se former et être formé *300*
11.2. *Pourquoi* et *comment* faire projet du point de vue des professionnels ? 302
11.2.1. De l'inadéquation des cadres institutionnels face aux pratiques adolescentes 303
Un héritage institutionnel de la participation des jeunes *303*
Des engagements contrariés : entre exclusions, marginalisations, et élitisme *306*
La participation des jeunes au prisme de leur désengagement *308*
11.2.2. Des expérimentations construites en faveur de la participation des jeunes 309
Les outils numériques, entre solution et complément à la participation *309*
Le projet comme médiateur : entre éducation et capacitation *317*
11.2.3. Des effets de l'injonction à la participation des publics jeunes sur les professionnels 319
Former, déformer – Une mise en tension des postures et pratiques professionnelles ? *319*
Fédérer et harmoniser – La participation des jeunes, vecteur de transformations organisationnelles ? . *323*
11.3. Valoriser l'engagement – Une inévitable institutionnalisation de la participation ? 325

11.3.1. Entre interconnaissance et reconnaissance : du jeune habitant au jeune porteur de projet ... 326
11.3.2. Quelle place pour le secteur académique dans l'expérimentation de la participation des publics jeunes ? ... 328
11.3.3. De l'expérimentation à l'expérience collective ... 330

Synthèse du chapitre 11. ... 333

Conclusion intermédiaire : La participation des jeunes : entre médiations, engagements, et éducation à la citoyenneté ... 335

CONCLUSION GÉNÉRALE. L'urbanisme participatif entre médiation, instrumentation et esthétisation de la participation ... 339

Le projet : entre injonctions à la participation et cadre d'analyse de formes inédites d'engagements ... 339
L'esthétisation et l'ouverture des dispositifs participatifs en urbanisme ... 340
La participation des jeunes, entre discours volontariste et réforme de l'action publique ... 341
De la standardisation des dispositifs participatifs à l'uniformisation des situations de co-production : la participation, une question *a-spatiale* ? ... 342
Apports méthodologiques : expérimenter et enquêter par entretiens ... 344
Expérimentations numériques et urbanisme participatif : une recomposition de la notion de participation et de sa mise en œuvre sur le territoire ? ... 345
Renouveler la participation par l'action : pour une reconnaissance du *faire* et du libre engagement ... 347

Bibliographie ... 351

Rapports et dossiers ... 385
Autres ressources électroniques ... 386

Annexes ... 388

Annexe 1. Inventaire des documents rédigés et publiés (en ligne) par la collectivité comprenant le terme « smart city » ... 388
Annexe 2. Inventaire des verbes utilisés pour l'analyse textuelle en section 6.2. ... 389

Glossaire ... 393

Table des tableaux ... 395

Table des figures ... 397

Table des illustrations ... 399

Table des matières ... 401

DOCTORAT / SOCIETES
BRETAGNE \ TEMPS
LOIRE / TERRITOIRES

UNIVERSITÉ RENNES 2

Titre : Expérimentations numériques pour un urbanisme participatif. Une approche par la médiation et la co-production de la ville avec les jeunes.

Mots clés : urbanisme, expérimentation, numérique, participation, jeunesse.

Résumé : La recherche vise à mettre en évidence les effets d'un renouvellement de l'urbanisme participatif, par les expérimentations de médiation urbaine numérique instrumentées, sur l'intégration des jeunes dans la fabrique de la ville. Dans le contexte d'une double injonction à participer et à co-produire la ville adressée aux habitants, nous interrogeons l'intégration de la jeunesse dans le champ de l'urbanisme participatif comme le signe d'une recomposition de la notion de participation et de sa mise en œuvre sur le territoire. Nous questionnons, dans le même temps, l'effet de la généralisation des expérimentations numériques dans ce processus. La jeunesse constitue, dans cette recherche, le prisme employé pour identifier les référentiels qui sous-tendent l'action publique en faveur d'une démocratie participative dans le cadre du projet urbain. Le travail de terrain, fondé à la fois sur la conduite d'expérimentations et deux enquêtes par entretien, a permis d'étudier concrètement comment les jeunes s'engagent en situation participative, mettant en évidence que les situations de co-production doivent être étudiées à l'interface de plusieurs champs, en mobilisant des approches conceptuelles et disciplinaires complémentaires. Finalement, cette thèse invite à renouveler et multiplier les approches de la participation par la médiation, en ce qu'elles permettent de mettre au jour la complexification et la pluralisation des formes d'engagement dans un triple mouvement d'esthétisation, de généralisation des expérimentations, et d'instrumentation qui traverse l'ensemble des territoires.

Title : Digital experiments for a participatory urban planning. A mediation and co-production approach of the city making with young people

Keywords : urban planning, expérimentation, digital, participation, youth.

Résumé : The research aims to highlight the effects of a renewe participatory urban planning, through experimentations of instrumented digital urban mediation, on the integration of young people in the making of the city. In the context of a double injunction to participate and to co-produce the city, we question the integration of youth in the field of participative urbanism as a sign of a recomposition of the notion of participation and its implementation on the territory. At the same time, we question the effect of the generalisation of digital experimentation in this process. In this research, youth is the subjet used to identify the renferents that sustain public action in favour of participatory democracy in the context of an urban project. The fieldwork, based both on the conduct of experiments and two interview surveys, enabled us to study concretely how young people commit in participatory situations, highlighting that co-production situations need to be explored at the interface of several fields, by mobilising complementary conceptual and disciplinary approaches. In the end, this thesis encourages renewed and multiped approaches of participation through mediation, as it allow us to uncover the complexification and pluralisation of the forms of engagement in a triple movement of aesthetisation, generalisation of experiments, and instrumentation that crosses all territories.

Imp. Service Reprographie - Rennes 2