



(S)'Éduquer par l'engagement

Introduction

*(S)'Éduquer par l'engagement :
des visées politiques aux expériences formatrices*

Valérie Becquet

CY Cergy Paris Université

Les relations entre éducation et engagement sont le plus souvent abordées sous l'angle de l'éducation à la citoyenneté, une mission traditionnellement confiée à l'École au travers de curriculums destinés à l'acquisition de connaissances et de compétences civiques. Ce dossier propose de sortir de l'espace scolaire pour interroger ces relations au prisme des espaces non scolaires d'engagement des jeunes. Les recherches éclairent la pluralité de ces espaces et montrent que les pratiques qui s'y déploient sont processuelles, relationnelles et contextuelles. Les articles ici réunis portent sur des contextes socioculturels et politiques contrastés : la Bulgarie, le Canada, le Chili, la France, le Maroc, le Royaume-Uni, la Suède, Singapour et la Turquie. Ils offrent une analyse des espaces investis par les jeunes et examinent les manières dont la question éducative apparaît dans les objectifs des dispositifs publics ou des collectifs et dans les expériences des jeunes, interrogeant ainsi le rôle de l'école en matière de formation du citoyen.

43

DES ESPACES D'ENGAGEMENT PLURIELS

Les processus d'apprentissage sont reliés, à des degrés divers, aux espaces dans lesquels se vit l'engagement : l'espace des mouvements sociaux, l'espace des collectifs d'engagement et l'espace de l'action publique (Becquet et Stuppia, 2021). D'un point de vue pratique, ces espaces se sont constitués autour de logiques d'action, de cadres d'expérience et d'activités et, d'un point de vue cognitif, de valeurs, de discours et de savoirs (Mathieu, 2012). Les articles de ce dossier illustrent tour à tour ces aspects, offrant une lecture privilégiée de leur diversité dans des contextes nationaux variés.

L'espace des mouvements sociaux

Le premier espace, celui des mouvements sociaux, renvoie aux nombreuses causes qui mobilisent les jeunes générations. Citons les principales : les causes

démocratiques (altermondialisme, « printemps arabes », etc.), les causes environnementales (Marche pour le climat, Fridays for Future, etc.), les causes civiques (antiracisme, féminisme, LGBTQI+) et les causes liées à la classe d'âge (formation, insertion, emploi). Elles reflètent les préoccupations qui affectent l'ensemble des sociétés concernées ainsi que le quotidien et l'avenir des jeunes. L'échelle des mobilisations est aussi bien locale que mondiale, collective qu'individuelle (Becquet et Stuppia, 2021). Les répertoires d'action sont diversifiés, souvent articulés entre eux, afin d'accroître la visibilité des mouvements, y compris au-delà des frontières nationales : les manifestations, les grèves, la signature de pétitions, l'occupation de places, d'institutions ou d'établissements scolaires, le boycott de produits, les forums sur les réseaux sociaux ou encore les hashtags.

Deux articles évoquent les mobilisations : celui de Wing On Lee et de Suzanne S. Choo, sur Singapour montre comment les contestations, bien que fortement encadrées par le gouvernement, ont débouché sur une réforme des programmes d'éducation civique ; celui d'Angelo Montoni, sur le Chili, évoque le rôle central joué par la jeunesse scolarisée dans les mouvements sociaux des vingt dernières années. Le cas de Singapour est particulièrement intéressant, non seulement pour rappeler combien les mobilisations restent fortement contrôlées par les autorités, que ce soit au travers de la délivrance d'autorisations, de la définition de lieux réservés à leur déroulement, facilitant leur encadrement, et du recours à la répression, mais aussi combien les pratiques qui s'y déploient sont à même de produire des changements. Si, depuis l'indépendance de 1965, les mesures ont restreint les possibilités de s'engager, l'ambition politique que Singapour soit considérée comme une « ville cosmopolite et globale » tout comme les surgissements protestataires depuis le milieu des années 2000 ont ouvert un espace d'expression, certes limité, à diverses revendications sociales. L'article évoque successivement trois causes qui se sont progressivement imposées dans l'espace public : les travailleurs migrants, dont la situation s'est dégradée avec la crise sanitaire ; l'environnement, avec l'organisation d'un premier rassemblement pour le climat en 2019, dans la foulée des marches mondiales ; et le quotidien de la communauté LGBTQI+. Ces événements ont montré que la figure du « citoyen idéal » promu par le gouvernement n'est en réalité plus seulement celui qui est formé par l'école mais aussi, et peut-être surtout, celui qui tente de s'exprimer *via* les réseaux sociaux et dans la rue. De son côté, en retraçant les mouvements sociaux des vingt dernières années au Chili, Angelo Montoni met en lumière l'importance de l'engagement de la jeunesse scolarisée tout au long de cette période agitée. Il évoque les différents répertoires d'action privilégiés : les coordinations au début des années 2000, préférées aux organisations traditionnelles, au fonctionnement trop bureaucratique, l'occupation massive d'établissements scolaires durant plusieurs mois en 2006, les collectifs lycéens créés pour gérer le quotidien ou encore les actions autogérées au moment des manifestations féministes de 2018, puis de celles de 2019 dénonçant le coût des transports. Ces dernières ont été réprimées par les forces de l'ordre et l'état d'urgence a été déclaré, entraînant de nombreuses initiatives autogérées pour prendre en charge le quotidien.

L'espace des collectifs d'engagement

Le deuxième espace, celui des collectifs d'engagement, réunit les types de regroupements qui ont en commun une conception du lien social et de l'articulation d'aspirations individuelles et collectives : association, ONG, organisation communautaire, mouvement de jeunes, groupe informel autour d'un projet ou d'une activité, etc. Les jeunes leur prêtent des qualités importantes : fonctionnement démocratique, souplesse organisationnelle, ciblage de thématiques sociales et politiques, efficacité et utilité des actions, etc. Le plus souvent, l'attention porte sur le bénévolat et le militantisme dans des collectifs déclarés. Cependant, la diversification des modes d'engagement conduit à s'intéresser de manière croissante à des pratiques plus informelles. Ces dernières sont moins aisées à détecter et à quantifier mais, dans le cas des jeunes, elles jouent un rôle non négligeable dans les primo-engagements et les parcours ; elles offrent notamment des opportunités d'expression et d'action aux jeunes issus des milieux populaires ou plus vulnérables. Les pratiques des jeunes y sont particulièrement hétérogènes, tant du point de vue des types de collectifs investis que de celui des degrés d'investissement.

Ces collectifs sont évoqués dans plusieurs articles : ceux de Stéphanie Gaudet sur le Canada, de Demet Lüsükülu et Berrin Osmanoglu sur la Turquie, que nous présenterons plus loin, et ceux de Chafik Hbila sur le Maroc et de Siyka Kovacheva sur la Bulgarie. Ces deux derniers auteurs attirent l'attention sur leur émergence dans des contextes politiques peu propices aux engagements dans des espaces plus institutionnalisés, et sur la place croissante prise par les réseaux sociaux dans l'information et la participation des jeunes. S'il existe en Bulgarie un programme d'éducation civique, des conseils d'élèves et de jeunes, des organisations partisanes et de jeunesse, leur faible qualité, tout comme leur héritage historique et leur ancrage institutionnel, les rendent peu populaires auprès des jeunes générations. C'est par conséquent au travers d'autres formes que ces dernières cherchent à agir sur leur environnement quotidien. Siyka Kovacheva évoque trois exemples de collectifs et de réseaux informels, qui ont en commun d'avoir été constitués par des amis ou des connaissances, autour de thématiques spécifiques comme la musique ou l'environnement, et de proposer des répertoires d'actions alternatifs. La préférence accordée à des formats plus souples et, par conséquent, ajustables aux circonstances, aux préoccupations sociales et politiques, aux démarches individuelles, contraste avec les traditions nationales en matière d'encadrement de la jeunesse, dont les traces perdurent dans une démocratie présentée par l'autrice comme encore fragile. Le propos de Chafik Hbila résonne avec celui de Siyka Kovacheva. Il évoque les caractéristiques de la société marocaine : les changements politiques au début des années 2010, avec une réforme constitutionnelle en 2011, à la suite des mouvements sociaux, tout en restant ancrée dans des valeurs traditionnelles, le renouveau de la société civile et la situation des jeunes générations confrontées à des inégalités sociales. Et pourtant, dans ce contexte, il semble que les lignes bougent. La question des droits de l'homme constitue une entrée éclairante pour aborder le rôle des organisations et des réseaux sociaux. Chafik Hbila souligne leur contribution respective à l'information et à l'expression des jeunes (y compris contestataire), mais aussi

à l'accroissement de la tolérance envers certaines questions sociales (par exemple LGBTQI+), débouchant sur une conception plus ouverte des droits de l'homme et de leur fonction politique.

L'espace de l'action publique

Enfin, l'espace de l'action publique correspond à l'ensemble des dispositifs qui concernent la citoyenneté, la participation ou l'engagement des jeunes. Depuis longtemps, la citoyenneté constitue l'un des registres d'intervention autour duquel ont été construites des politiques dans les secteurs de l'éducation et de la jeunesse. Aux différents échelons politico-institutionnels, tant mondial, avec l'ONU, régional, avec l'Union européenne et le Conseil de l'Europe, que national, il est évoqué et rappelé l'importance dans les déclarations et les programmes d'action des liens des institutions politiques et gouvernementales avec les citoyens pour favoriser la cohésion nationale et soutenir la paix. De portée symbolique, ces discours positionnent généralement les jeunes aux avant-postes (Becquet *et al.*, 2019; Becquet et Stuppia, 2021). Au cours des années, se sont structurées des politiques de citoyenneté autour de dispositifs qui se sont transformés et diversifiés (Becquet, 2018). D'un pays à l'autre, se repèrent des similarités qui témoignent de la diffusion de normes d'intervention et d'une circulation transnationale des modes d'action. De manière synthétique, dans les secteurs de l'éducation et de la jeunesse, les politiques de citoyenneté sont organisées autour de trois instruments d'action publique (Lascoumes et Le Galès, 2004). Le premier – « législatif et réglementaire » – prend appui sur la figure de l'« État tuteur » ou de l'« État éducateur » (Chauvigné, 2017) : il correspond aux droits et aux devoirs et, dans le système éducatif, aux programmes d'éducation civique. Ces derniers valorisent une conception du « citoyen idéal » ou du « bon citoyen » et visent la construction de qualités morales et comportementales. Le deuxième – « informatif et communicationnel » – vise la participation des usagers à la décision au travers de dispositifs comme les conseils d'enfants et de jeunes et les conseils d'élèves. Enfin, le troisième – « conventionnel et incitatif » – repose sur la figure de l'« État mobilisateur » : il comprend les dispositifs basés sur un engagement direct, autonome et volontaire, comme les programmes de soutien à l'initiative individuelle et collective et les diverses formes de service civil. En résumé, ces politiques de citoyenneté qui sont variablement déployées d'un pays à l'autre sont structurées autour de registres dominants d'intervention : éduquer et encadrer pour le premier, susciter l'expression pour le deuxième et faire agir pour le dernier. Plusieurs articles s'y intéressent de près en analysant leurs objectifs et leur fonctionnement.

Tout d'abord, l'article d'Ylva Lindberg sur la Suède invite à tourner le regard vers les pratiques esthétiques et artistiques pour évoquer l'engagement des jeunes. Elle attire l'attention sur l'existence de structures éducatives poreuses situées entre l'école publique, les institutions culturelles et la société civile : les « collègues universitaires pour le peuple », issus d'une tradition d'éducation populaire et communautaire, gérés par des ONG, qui délivrent des formations pour des métiers artistiques et soutiennent les pratiques, d'un côté, et les « écoles de culture », gérées par les municipalités et proposant des activités artistiques aux enfants et aux jeunes, tout en poursuivant des objectifs d'émancipation, de l'autre. En complément, elle



présente un projet mené depuis près de dix ans par un musée régional avec des collégiens et des lycéens, dont le but est de déconstruire les normes sociales et d'en imaginer de nouvelles. Ces initiatives peuvent de prime abord apparaître éloignées des questions de citoyenneté évoquées dans ce dossier. Or il n'en est rien si elles sont resituées dans le projet éducatif global qui sous-tend leur existence et articule expérience esthétique, engagement et changement social.

De leur côté, Bruno Fondeville, Ania Beaumatin, Stéphanie Contans et Véronique Rouyer évoquent au sujet de la France deux dispositifs de participation : un conseil municipal d'enfant (10-11 ans) et un conseil d'élèves à l'école élémentaire (trois classes allant du CP au CM2). Leur article met en évidence la coexistence de dispositifs informatifs et communicationnels à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. L'établissement comme la ville sont des espaces du quotidien pour les enfants, à même de susciter des demandes de leur part. En France, ces conseils existent à l'intention d'autres tranches d'âge et à différents échelons territoriaux (Tucci *et al.*, 2021), le plus souvent en lien avec les compétences des collectivités territoriales. À la différence des conseils d'élèves étudiés dans l'article qui empruntent aux pédagogies alternatives, les organes de représentation des collégiens (conseil de vie collégien) et des lycéens (conseil de la vie lycéenne, conseil académique de la vie lycéenne, conseil national de la vie lycéenne) sont réglementés par les autorités éducatives¹. Au-delà de la France, ils sont présents dans de nombreux pays européens (Becquet, 2017). Dans le secteur de la jeunesse, existent des conseils ou des plateformes d'organisations de jeunes qui permettent leur représentation à l'échelle nationale, européenne ou encore mondiale, avec par exemple la participation de délégations « jeunes » aux travaux de l'ONU (Becquet et Stuppia, 2021).

L'article de Janet Batsleer et Harriet Rowley sur le Royaume-Uni attire l'attention sur une autre dimension de cet espace de l'action publique : celle des professionnels dont la mission est de soutenir l'engagement des jeunes. Leur perspective est d'autant plus originale que l'attention portée à ces acteurs est peu courante. Elle se focalise plus souvent sur les professionnels de l'école que sur ceux qui interviennent à l'extérieur, comme les travailleurs sociaux et les animateurs socio-éducatifs, par exemple. Pourtant, les récits des jeunes sur leur parcours d'engagement font souvent apparaître des adultes qui orientent leurs pratiques. Aux côtés des parents, des proches, des enseignants, sont évoqués des adultes rencontrés dans des structures, des équipements, des espaces dédiés à des activités ou encore dans la rue. Au même titre que les premiers, ils sont des « autrui significatifs » pour les enfants et les jeunes. Les autrices présentent les frontières d'un espace professionnel qui s'est délité depuis le début des années 2000 et cherche sa place dans les interstices du travail social, de la culture, de la santé publique. Elles proposent une analyse de trois dispositifs qui mettent différemment en jeu le rôle de ces professionnels dans l'accompagnement des jeunes : un conseil de la jeunesse (tel qu'évoqué ci-dessus), un programme de soutien à l'initiative et une démarche de mobilisation dans le cadre du travail de rue. Leur article éclaire un travail peu balisé et inégalement connu mais qui concourt à la mobilisation des participants. Cet article est une contribution importante dans un contexte de réflexion européenne sur la *youth*

1. <https://www.education.gouv.fr/les-instances-lyceennes-324371>

work et les *youth workers* conduisant à l'élaboration progressive de référentiels de compétences et d'activité (Labadie, 2021).

Pour achever l'évocation des formes d'engagement analysées dans ce dossier, deux articles croisent l'espace des collectifs avec celui de l'action publique. L'un comme l'autre invitent à réfléchir à l'existence d'un continuum entre les possibilités offertes aux jeunes ou créées par les jeunes. L'article de Stéphanie Gaudet sur les tiers-lieux d'éducation démocratique au Canada offre une grille de lecture d'une pluralité de dispositifs, de collectifs et d'initiatives d'engagement à destination de jeunes (un conseil municipal de jeunes, un conseil des élèves, une école d'été de la citoyenneté, un projet audiovisuel, etc.). En prenant appui sur les six discours pro-démocratiques sur l'éducation citoyenne repérés par Sant (2019), elle montre que ces cadres ont des caractéristiques communes mais que leurs visées politiques relèvent de plusieurs types de discours. Or cette hybridité n'est pas sans effets sur les pratiques qui s'y déploient et sur les expériences des participants : certaines orientations normatives peuvent en effet entrer en tension, voire se contredire. De leur côté, Demet Lüksülü et Berrin Osmanoglu explorent le cas de la Turquie, en s'intéressant à trois cadres qui ont en commun d'avoir été créés à l'initiative d'adultes et dans lesquels les jeunes sont invités à participer et à « devenir des bons citoyens » : un centre pour la jeunesse s'adressant plutôt aux étudiants, un centre municipal pour la jeunesse ciblant plutôt des jeunes plus vulnérables et une antenne locale d'une ONG humanitaire. Leur propos insiste sur les effets des orientations politiques et religieuses ainsi que des caractéristiques organisationnelles sur les pratiques d'engagement des jeunes.

Ce voyage fait ressortir des contrastes entre les contextes nationaux dans lesquels les jeunes grandissent, qui ont des conséquences sur les opportunités d'engagement et les conditions dans lesquelles ils s'engagent. À l'inverse, il montre des proximités entre les causes qui les préoccupent, les formes qui leur sont proposées par les autorités politiques, les institutions publiques, les organisations de la société civile et celles qu'ils inventent. C'est en filigrane de ces trames que les jeunes construisent leurs expériences, qu'ils apprennent à s'engager et apprennent de leur engagement.

SAISIR CE QUI S'APPREND DANS L'ENGAGEMENT

L'intérêt porté aux rapports entre engagement et éducation n'est pas récent. Il est au cœur des recherches menées sur la socialisation politique. Ces dernières s'attachent à appréhender la façon dont se construisent les comportements, les pratiques et les parcours d'engagement, à repérer les variables qui les différencient et les acteurs institutionnels, collectifs et individuels qui y contribuent. Elles s'intéressent également aux compétences civiques et aux savoirs militants qui s'y déploient ou en résultent. En la matière, l'école a fait l'objet d'une attention pour évoquer le rôle des enseignants, les apports de certains dispositifs pédagogiques ou encore les effets des programmes d'éducation civique. Dans ce dossier, l'analyse de ce rapport entre engagement et éducation concerne des espaces principalement situés à l'extérieur de l'école. À ce sujet, l'introduction du dossier de références bibliographiques élaboré



par Hélène Beaucher précise que les recherches récentes tendent à davantage s'intéresser aux jeunes majeurs, et abordent variablement les dimensions éducatives.

Avant même de présenter les principaux apports des articles sur cette question, il importe de rappeler que la socialisation des jeunes (tout comme la socialisation politique) n'est ni univoque ni linéaire. Les jeunes sont pris dans un « emboîtement de socialisations » (Darmon, 2006) parallèles ou successives, ayant leur dynamique propre, faite de dimensions institutionnelles et relationnelles qui leur sont spécifiques. En cela, les manières dont ils apprennent à s'engager ou ce qu'ils apprennent de leurs engagements s'inscrivent dans un continuum et dans des processus qui dépassent le seul cadre des mouvements sociaux, des collectifs et des dispositifs publics. L'analyse des parcours d'engagement le montre clairement.

Tout d'abord, les auteurs pointent les visées éducatives dont sont porteurs les collectifs et les dispositifs. Ensuite, ils prennent appui sur les expériences des enfants et des jeunes pour aborder les processus d'apprentissage. Enfin, ils soulignent l'inscription de ces expériences dans les biographies juvéniles, invitant à appréhender ce qui s'apprend dans la durée.

Éduquer à l'engagement : une visée partagée

L'article sur la Suède ne laisse aucun doute sur les ambitions éducatives en matière d'engagement. L'autrice revient en détail sur les principes qui ont orienté le système éducatif moderne en Suède. De l'ouvrage de la féministe Ellen Key, paru en 1910, à celui énonçant une théorie de l'esthétique radicale, cette préoccupation d'une éducation à l'engagement est sédimentée dans le modèle suédois. C'est autant une prérogative de l'école qu'un objectif des structures d'éducation populaire et communautaire, qui offrent des activités et des formations artistiques. C'est dans le cadre de coopérations institutionnelles et d'initiatives pédagogiques que les collégiens et les lycéens apprennent à s'exprimer, « à reconnaître les dysfonctionnements, à formuler une critique pertinente incluant des solutions constructives ». Ils sont formés à prendre démocratiquement part à la société. Les élèves suédois se sentent davantage écoutés dans leur établissement que les élèves d'autres pays européens. Un tel projet de société n'est pas sans effets : comme évoqué par l'autrice, l'engagement de Greta Thunberg reflète cette éducation à l'engagement, tout comme le taux de bénévolat des jeunes.

Dans les autres articles, c'est davantage à l'échelle des structures, des dispositifs et des collectifs que des visées éducatives sont énoncées. Les exemples canadiens analysés par Stéphanie Gaudet illustrent leur variété : en fonction des normes dont ils sont porteurs, ces tiers-lieux éducatifs construisent des expériences, dont résultent des apprentissages spécifiques. Comme indiqué au sujet des instruments d'action publique, certains privilégient l'expression et la délibération quand d'autres optent pour la prise d'initiative et le montage de projets. L'autrice attire également l'attention sur l'hybridation des registres d'action censés favoriser la mobilisation du plus grand nombre et, peut-être, maximiser les rétributions de l'engagement. De leur côté, les auteurs de l'article sur la France rappellent que ces conseils cherchent à former les futurs citoyens. La figure de l'« apprenti citoyen » est régulièrement mise en avant au sujet des conseils d'enfants, tout comme sont valorisés les apprentissages

par l'expérience dans les pédagogies alternatives. Ces opportunités de participation laissent une place et des marges d'action variables aux enfants et aux jeunes. Enfin, l'article sur le Royaume-Uni revient sur les ambitions éducatives des professionnels qui soutiennent l'engagement des jeunes, au point d'exercer une pression sur eux. Les trois cas analysés, tant le conseil de la jeunesse que la démarche de mobilisation dans le cadre du travail de rue, sont traversés par des tensions entre ce que souhaitent faire les professionnels et ce qu'ils font effectivement. Un glissement vers des postures de paternalisme, de pédagogisme et de contrôle est mis en évidence par les autrices. Il illustre la complexité et les effets pervers des démarches d'accompagnement de l'engagement. Ces cadres le plus souvent créés par des adultes et au sein desquels ils occupent une place non négligeable reposent sur un modèle de développement adulte-centré relativement présent dans les politiques de citoyenneté. De tels constats conduisent les auteurs des articles sur la France et le Royaume-Uni à insister sur l'importance d'une socialisation active et de la confiance à accorder aux jeunes pour soutenir l'acquisition de compétences sociales. L'acceptation de la conflictualité entre jeunes, mais aussi entre jeunes et adultes, que ce soit dans le cadre de débats ou de la réalisation d'un projet, constitue également un levier central d'engagement et d'apprentissage. Cette conflictualité est d'ailleurs constitutive de la radicalité esthétique évoquée au sujet de la Suède.

S'engager : des expériences formatrices

Dans d'autres articles, c'est l'analyse des expériences des enfants et des jeunes qui donne accès à ce qu'ils apprennent au travers de leurs engagements. Au-delà des objectifs et du travail des professionnels, les usages qu'ont les participants de ces cadres et les manières dont ils les investissent, se les approprient ou encore les détournent, éclairent également les relations entre engagement et éducation. L'article sur la Turquie illustre les usages que font les jeunes de structures qui laissent peu de place à l'autonomie et à l'initiative. Les jeunes apprennent à utiliser pour eux-mêmes des lieux et des activités plus souvent pensés pour eux qu'avec eux. Ils le font à plusieurs niveaux : celui, officiel et accepté, de la professionnalisation et de l'employabilité à travers l'acquisition de compétences et d'expériences, et le développement de leur réseau social et celui, plus « discret », du développement personnel, de la sociabilité entre pairs et de l'autonomisation. Cette conquête d'un espace d'autonomie évoquée par les autrices turques apparaît également dans les biographies des jeunes bulgares, dont les parcours d'engagement reflètent non seulement des choix politiques, mais aussi l'acquisition progressive d'aptitudes et de compétences pour faire valoir leur point de vue et agir collectivement au sein de collectifs et de réseaux qu'ils construisent à leur image. Enfin, Angelo Montoni montre que du début à la fin des années 2000, les lycéens chiliens apprennent à s'engager autant qu'ils apprennent de leurs expériences. Le rythme d'un mouvement social accélère le va-et-vient entre les deux. Les exemples évoqués dans l'article mettent en évidence la nécessité d'organiser la mobilisation, que ce soit au travers des modes de coordination de l'action que de la gestion de l'occupation des établissements. Les « savoirs militants » mobilisés et acquis sont d'une grande diversité, touchant à toutes les dimensions du quotidien. De plus, la mise en place de débats sur des

questions intéressant les jeunes mais peu ou pas abordées dans les programmes et les établissements scolaires reflète un investissement réfléchi du temps dédié à la protestation.

ET L'ÉCOLE ?

Sortir de l'école pour analyser les relations entre éducation et engagement interroge aussi son rôle en la matière. Elle apparaît de différentes manières dans les articles : pour souligner à quel point l'engagement est une dimension à part entière du système éducatif, comme en Suède ou, à l'inverse, pour pointer l'inégale adéquation des programmes et des dispositifs scolaires aux intérêts et aux pratiques des jeunes, comme au Maroc ou à Singapour par exemple. Dans l'entre-deux, les articles évoquent des circulations entre l'espace scolaire et les espaces d'engagement des jeunes : l'occupation des établissements par les lycéens (Chili), l'appropriation par les jeunes scolarisés de structures de jeunesse (Turquie), l'invention de collectifs alternatifs plus attractifs que les offres institutionnelles de participation (Bulgarie) ou encore les similitudes entre les dispositifs scolaire et extrascolaire d'expression (France). Ces circulations renvoient aussi à des usages individuels sous-tendus par des motifs d'engagement que l'analyse des biographies et des expériences éclaire. Au travers d'articles portant sur des contextes nationaux contrastés, ce dossier invite à poursuivre la réflexion sur ces relations par exemple, en interrogeant à nouveau les présupposés de l'éducation à la citoyenneté à la lumière des engagements effectifs des jeunes ou les liens de cette éducation buissonnière (Barrère, 2011), de ces expériences formatives avec les logiques de labellisation et de reconnaissance des compétences transversales et des *soft skills*. Ces deux pistes parmi d'autres invitent à penser ensemble les espaces éducatifs et à considérer l'engagement comme un défi éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

BARRÈRE A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les ados se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.

BECQUET V. (2018). « Comprendre l'instrumentation des questions de citoyenneté dans les politiques d'éducation et de jeunesse : une typologie des dispositifs d'action publique ». *Lien social et Politiques*, n° 80, p. 15-33.

BECQUET V. (2017). « La participation institutionnelle des parents d'élèves et des élèves dans les établissements scolaires : des dispositifs déconnectés de la gouvernance des trajectoires scolaires ? ». In Danic I. et Loncle P. (dir.), *Les labyrinthes de verre. Les trajectoires éducatives des adolescents en France dans un contexte européen*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 141-180.

BECQUET V., KOVACHEVA S., POPIVANOV B. et TORBJÖRN F. (2019). « Discourses of youth participation in Europe. National and transnational perspectives ». In Walther A., Batsleer J., Loncle P. et Pohl A. (eds), *Young People and the Struggle for Participation. Contested Practices, Power and Pedagogies in Public Spaces*. London : Routledge, p. 34-48.

BECQUET V. et STUPPIA P. (2021). *Géopolitique de la jeunesse*. Paris : Le Cavalier bleu.

CHAUVIGNÉ C. (2017). *L'éducation au lycée. Pratiques d'acteurs (1881-2010)*. Paris: L'Harmattan.

DARMON M. (2006). *La socialisation. Domaines et approches*. Paris: Armand Colin.

LABADIE F. (2021). « Le travail de jeunesse: la construction d'une catégorie européenne d'action publique ». In Becquet, V. (dir.). *Des professionnels pour les jeunes. Sociologie d'un monde fragmenté*. Nîmes: Champ social éditions, p. 27-52.

LASCOUMES P. et LE GALÈS P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris: Les Presses de Sciences Po.

MATHIEU L. (2012). *L'espace des mouvements sociaux*. Paris: Éditions du Croquant.

SANT E. (2019). « Democratic education: A theoretical review (2006-2017) ». *Review of Educational Research*, vol. 89, n° 5, p. 655-696.

TUCCI I. (coord.), RECOTILLET I., BERTHET T. et BAUSSON S. (2021). *Conseils de jeunes et participation: étude auprès des collectivités et de jeunes engagés*, avec la collaboration de Bidart C. et Foundi L. Paris: INJEP.