

Numéro sous la direction de
Victor Fernandes, Stéphane Girard
et Clément Reversé

BULLETIN
THÉMATIQUE
VOL. 21, NO 1
AUTOMNE 2024

Les jeunesses et leurs engagements.

Quels sont les modes d'engagement des jeunes d'aujourd'hui?

VICTOR FERNANDES

Étudiant au doctorat en administration
publique
École nationale d'administration publique

STÉPHANE GIRARD

Étudiant au doctorat en administration
publique
École nationale d'administration publique

CLÉMENT REVERSÉ

Maître de conférences
Université de Toulouse-Jean-Jaurès

Bien que certaines formes d'engagements soient considérées comme légitimes et que d'autres soient délégitimées par les institutions sociales (Garneau, 2020) les travaux récents sur la question de l'engagement des jeunes s'appuient sur des conceptions différentes de l'engagement ainsi que sur une redéfinition de ce que veut dire s'engager et comment cela se manifeste concrètement dans la vie de ceux-ci. De récents travaux (Tiberj, 2017) montrent qu'un désengagement des formes légitimes de participation (ex. les élections) ne constitue pas nécessairement un désengagement des jeunes en soi. Bien que certains jeunes s'investissent dans des structures formelles d'engagement, notamment à travers des associations ou organisations structu-

rées, d'autres s'engagent de façons différentes, notamment à travers des pratiques contestataires ou encore artistiques (Gallant, 2018). En ce sens, l'engagement des jeunes dépasse la binarité engagé/non-engagé dans des structures formelles, mais il peut également se manifester à travers les modes de vie, les performances artistiques ou encore à travers des espaces formels ou informels au sein de milieux de vie communautaires soutenus par des adultes intervenant-e-s (Greissler, 2014). L'engagement permet aux jeunes d'affirmer leur appartenance identitaire à un groupe ou à un collectif, notamment lorsque cette appartenance favorise pour ces jeunes la construction d'une identité plus valorisante que les identités considérées comme « légitimes » par les acteurs sociaux dominants (Fragon, 2019). Ainsi, les espaces numériques et virtuels constituent de nouvelles plateformes d'engagement des jeunes (Robert-Mazaye et al., 2017) et participent à la diversification des espaces d'engagement. Ceux-ci permettent par exemple aux jeunes de réagir aux événements de l'actualité, d'en critiquer la couverture faite dans les journaux traditionnels, d'exprimer leur appartenance ou encore d'informer leurs

ONT CONTRIBUÉ À CE NUMÉRO...

Victor Fernandes, Stéphane Girard et Clément Reversé	1
Julie Testi	4
Dominique Leblanc	7
Alexie Robert et Dominique Maillard	9
Océane Vilches	11
Natacha Ducatez, Luc Greffier et Stéphanie Rubi	14
Mustapha El Mnasfi	16
Sandrine Dupuis	18

entourages de ces mêmes événements (Latzto-Toth et al., 2017). Ainsi, les réflexions sur la question de l'engagement des jeunes d'aujourd'hui dépassent les cadres formels déjà établis et s'inscrivent dans une réflexion concernant les différentes modalités d'engagements, les formes alternatives d'engagement et les multiples espaces investis par les jeunes pour concrétiser leurs engagements.

Afin de contribuer à cette discussion, cette 4^e édition du *Colloque interuniversitaire sur la jeunesse* avait pour

objectif de rassembler des panélistes intéressés à partager leurs différents travaux et projets sur la question de la jeunesse et de ses engagements, sous ses diverses formes et conceptions. Elle a notamment cherché à rassembler des contributions autour de questions sur l'engagement de façon générale, mais aussi des réflexions sur des formes alternatives d'engagement, des enjeux du non-engagement et du désengagement des jeunes, ainsi que de l'accès aux différents espaces d'engagements que ceux-ci peuvent investir, autant formels qu'informels.

À travers la mise en commun de points de vue d'une diversité de milieux (académique, professionnel et artistiques), six thématiques furent ainsi abordées : 1) la question de l'agentivité des jeunes, 2) l'éducation citoyenne et l'engagement des jeunes, 3) les enjeux de l'engagement des jeunes de la protection de la jeunesse, 4) l'engagement des jeunes autour de l'insertion professionnelle, 5) la question de l'engagement, de la politique et du milieu communautaire et 6) l'économie sociale et l'engagement des jeunes. Lors des journées du 1^{er} et 2 juin 2023, 21 conférences ont été présentées. Pour cette 4^e édition du bulletin de *l'Observatoire Jeunes et Société* dédié au CIJ, sept textes nous ont été soumis pour publication dans ce bulletin. Ils permettent d'approfondir la réflexion sur la jeunesse et son engagement.

Au regard de la thématique de *l'Éducation citoyenne et l'engagement des jeunes*, nous retrouvons deux articles. Celui de Julie Testi propose une réflexion sur la reconnaissance des formes d'engagement des jeunes par les États européens, à travers les dispositifs de validation des engagements dans les curriculums académiques. Elle note que la législation est peu présente parmi les États européens concernant une reconnaissance formelle des engagements de ceux-ci, laissant plutôt la

reconnaissance des engagements des jeunes au bon vouloir des établissements d'enseignements supérieurs et des acteurs locaux. Dominique Leblanc expose quant à lui une réflexion sur l'expérience de la démocratie à l'école. Se basant sur l'approche pragmatiste de Dewey, il propose de concevoir l'engagement à travers la notion de « carrière », qui met l'emphase sur la succession des événements dans le parcours de vie des jeunes. Ainsi, il argumente qu'une expérience de l'engagement des jeunes à l'école qu'ils et elles fréquentent est un élément important pour favoriser la socialisation politique des jeunes.

« Cette 4^e édition du CIJ a notamment cherché à rassembler [...] des réflexions sur des formes alternatives d'engagement, des enjeux du non-engagement et du désengagement des jeunes, ainsi que de l'accès aux différents espaces d'engagements. »

L'Engagement des jeunes et l'insertion professionnelle sont traités dans de nombreux articles du bulletin. Alexie Robert et Dominique Maillard introduisent la notion de rôle du service civique dans les parcours de vie des jeunes, notamment la manière dont celui-ci affecte leurs parcours académiques et leurs expériences à l'emploi. Elles expliquent également comment ceux-ci mobilisent leur expérience au sein du service civique comme stratégie

pour atteindre leurs objectifs professionnels. Océane Vilches propose quant à elle de comprendre la pluralité des formes d'engagement des jeunes à travers un regard sur les jeunes NEET, bénéficiaires de la Garantie jeunes. À travers trois logiques d'engagement différentes (la logique de réception, la logique d'attente et la logique de stratégie) elle montre comment les jeunes mobilisent ou non les ressources à leurs dispositions pour atteindre leurs objectifs. Finalement, Natacha Ducatez, Luc Greffier et Stéphanie Rubi présentent une analyse de l'apport de l'animation occasionnelle pour les jeunes qui s'y impliquent, ainsi que les raisons qui incitent les jeunes à s'engager sur cette voie, à y demeurer ou encore à la quitter. Les auteurs-e-s expliquent notamment comment une première expérience d'animation occasionnelle leur fait comprendre l'importance de leur rôle auprès des jeunes.

Sur la question de *l'Engagement politique et communautaire*, Mustapha El Mnasfi traite de la participation des jeunes dans la gestion des affaires publiques locales au Maroc à travers l'exemple du conseil des jeunes de la ville de Ouarzazate. L'auteur nous explique comment le conseil des jeunes de la ville a émergé, pour ensuite nous décrire les relations que ses membres entretiennent avec les élus locaux. Finalement, il montre comment les interactions entre les élus locaux et les jeunes transforment les revendications de ces derniers au fil du temps, notamment en les alignant davantage avec celui des élus.

Finalement, sur la question de *l'Engagement des jeunes et l'économie sociale*, l'article de Sandrine Dupuis vise à comprendre les motifs qui incitent les jeunes à se lancer dans un projet d'économie sociale au Québec. Dans un premier temps, elle identifie plusieurs types de parcours différents qui mènent les jeunes à vouloir s'investir dans un

projet d'économie sociale. Elle nous décrit ensuite les motivations principales qui guident ces jeunes. Elle établit enfin trois profils d'entrepreneurs qui permettent de nuancer l'importance du désir d'utilité sociale de leur projet d'entrepreneuriat.

Le colloque s'est conclu par un atelier discussion autour d'une facilitation graphique produite tout au long des deux jours. Cette fresque produite par Percolab – que nous remercions pour la qualité visuelle – ci-bas. Elle permet de faire le lien entre les présentations et de contribuer à une réflexion sur la pluralité des notions que celles-ci ont mises de l'avant durant le CIJ.

Le bulletin de la 4^e édition du CIJ est donc une occasion de mettre en valeur différentes réflexions autour des modalités d'engagement des jeunes d'aujourd'hui.

d'hui. Nous tenons à remercier Élisabeth Greissler, professeure à l'Université de Montréal, pour l'évaluation des articles de ce bulletin ainsi que pour ses précieux commentaires pour la bonification de celui-ci.

Références

Fragon, J. (2019). Penser « l'engagement radical ». *Les Champs de Mars*, 2(33), 115. <https://doi.org/10.3917/lcdm.033.0115>

Gallant, N. (2018). The 'good', the 'bad' and the 'useless' : Young people's political action repertoires in Quebec. Dans S. Pickard et J. Bessant (dir.), *Young People Re-Generating Politics in Times of Crises* (p. 77-94). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58250-4_5

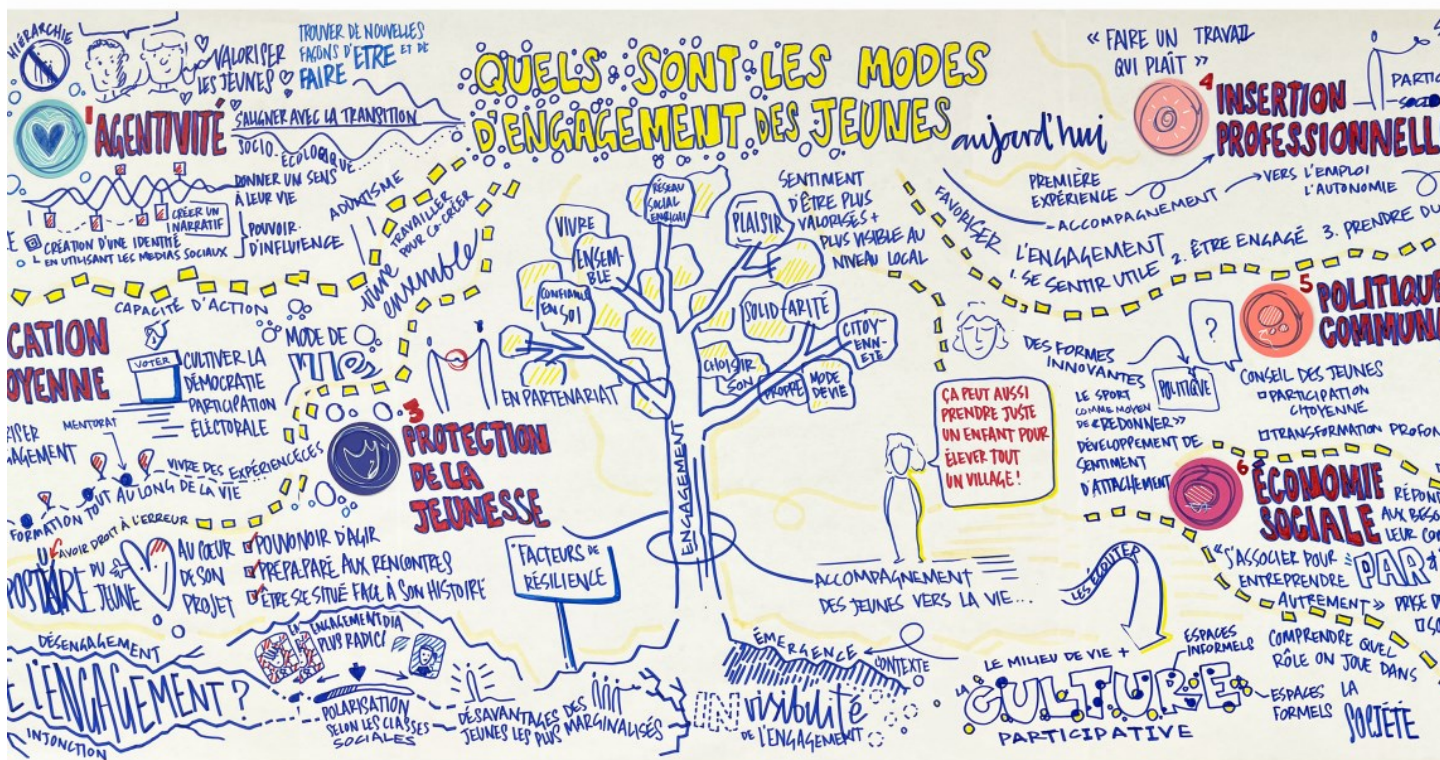
Garneau, S. (2020). Éléments pour une analyse du non-engagement et du désengagement des jeunes comme processus sociaux. *Revue Jeunes et Société*, 4(1), 4-22. <https://doi.org/10.7202/1069166ar>

Greissler, E. (2014). Les contours de l'alter-engagement des jeunes en situation de marginalité. *Société et Jeunes en difficulté*, 14. <http://journals.openedition.org/sejed/7648>

Latzo-Toth, G., Pastinelli, M. et Gallant, N. (2017). Usages des médias sociaux et pratiques informationnelles des jeunes Québécois : le cas de Facebook pendant la grève étudiante de 2012. *Recherches sociographiques*, 58(1), 43-64. <https://doi.org/10.7202/1039930ar>

Tiberj, V. (2017). *Les citoyens qui viennent. Comment le renouvellement générationnel transforme la politique en France*. Presses universitaires de France, « Le Lien social », <https://shs.cairn.info/les-citoyens-qui-viennent--9782130785552?lang=fr>

Robert-Mazaye, C., Demers, S., Boutonnet, V. et Lefrançois, D. (2017). Désengagement ou scepticisme engagé? L'action politique et citoyenne des jeunes québécois. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 1(41), 95-117. <https://doi.org/10.3917/rief.041.0095>



Fresque produite par Percolab.

Encourager et reconnaître les engagements des jeunes en Europe : entre incitations européennes et politiques nationales

JULIE TESTI

Chercheure post-doctorante
CY Cergy Paris Université

Depuis les années 1980, la participation et les engagements des jeunes gagnent en importance dans les discours et les directives des institutions européennes (Becquet et Stuppia, 2021; Walther et al., 2020). Ces dernières encouragent les États membres à développer une action publique visant à reconnaître les activités bénévoles et associatives dans les parcours des élèves et des étudiants.

Au sein des institutions européennes, l'intégration du bénévolat des jeunes dans leurs études est abordée sous plusieurs angles. D'une part, la définition de la formation tout au long de la vie s'élargit progressivement afin d'inclure un ensemble d'expériences vécues en dehors d'un cadre strictement professionnel. En 2006, le Conseil de l'Europe reconnaît le rôle des organisations de jeunesse dans l'acquisition de savoir-faire et de savoir-être (Baccala, 2009). En 2012, le Conseil de l'Union européenne enjoint les États membres à mettre en œuvre des dispositifs de validation des apprentissages non formels, dont font partie les engagements bénévoles (Conseil de l'UE,

2012). D'autre part, la volonté d'harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur à l'aide d'un système commun de crédits pour chaque cursus (*European Credit Transfer Scale*) s'ouvre dès 1999 aux activités professionnelles et bénévoles.

De plus, la question des engagements des jeunes est particulièrement visible dans les différents programmes pour la jeunesse de la Commission européenne. La question des activités bénévoles est posée de manière régulière, à la fois *via* leur valorisation dans un livret de compétences tel que le *YouthPass*, mais aussi plus directement comme un facteur d'employabilité. En 2014, le programme *Erasmus+* intègre dans ses indicateurs le nombre de jeunes participants bénéficiant d'une reconnaissance des compétences non formelles. En 2016, le projet *EXTRASup* réunit plusieurs pays européens afin d'élaborer un « kit » à destination des universités pour les aider dans la reconnaissance des activités bénévoles des jeunes. Enfin, le programme actuel pour la jeunesse de la Commission européenne pour la période 2019-2027 inscrit la reconnaissance des engagements étudiants dans ces objectifs (Commission européenne, 2018).

Aussi, cette enquête se propose d'inventorier les politiques nationales développées par les États européens en matière de reconnaissance des engagements dans les cursus, à partir des données publiées par les différents pays sur le YouthWiki (s. d.) de la Commission européenne en 2018 et 2023.

La valorisation des engagements des jeunes

La certification des engagements apparaît comme la forme de valorisation du bénévolat des jeunes la plus répandue à l'échelle européenne. En effet, entre 2018 et 2023, 16 États ont déclaré mettre en œuvre ce type de reconnaissance.

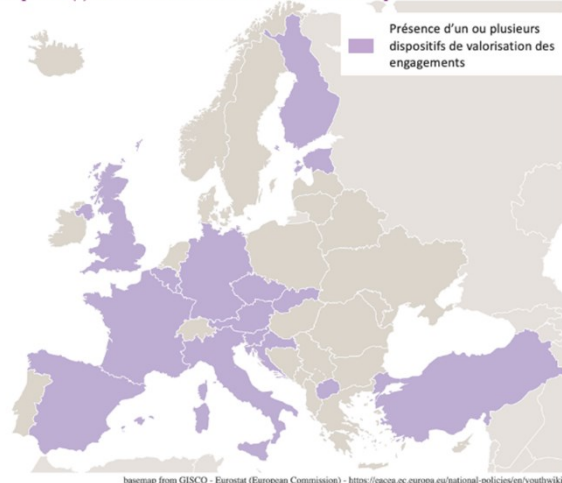
Ces certificats peuvent être encadrés par des textes législatifs, comme au Luxembourg où une loi de 2009 fixe les conditions de la reconnaissance (avec un minimum de 400 heures bénévolat pour les jeunes de moins de 30 ans)¹. Dans d'autres pays, les certificats peuvent émaner de différents acteurs, dont les associations où les jeunes s'engagent, avec des critères qui leur sont propres. C'est notamment le cas en Belgique où certaines de ces certifications peuvent bénéficier d'une reconnaissance de fait sur le marché du travail, tel que le « Brevet d'animateur et coordinateur de centre de vacances ».

Les formes déployées sont très diverses entre les pays et en leur sein même. Les dispositifs ont toutefois comme point commun de décrire les activités réalisées, d'attester de la durée de l'engagement et de spécifier les compétences considérées comme acquises, en s'appuyant parfois sur les référentiels scolaires. Si ces politiques de valorisation

Les dispositifs de reconnaissance des engagements bénévoles des jeunes peuvent être classés en trois catégories, seuls les dispositifs de valorisation et de validation sont présentés ici :

- **Les dispositifs de promotion** : concernent les actions qui ne s'inscrivent pas dans la formation initiale des jeunes (mise à disposition de moyens matériels ou financiers, conventionnements avec les associations, organisation de cérémonies, concours, prix, etc.).
- **Les dispositifs de valorisation** : peuvent intégrer la formation initiale, mais sans compter dans l'obtention du diplôme ou de l'année (certification, supplément au diplôme, outils de description des compétences, etc.).
- **Les dispositifs de validation** : comptent directement dans l'obtention du diplôme (cours dédié à l'engagement, validation au titre d'un stage, dispense d'un enseignement, bonus ou points supplémentaires, etc.).

Dispositif(s) de certification des activités et/ou compétences bénévoles



ne sont pas toujours intégrées dans le cursus de formation, elles en prennent néanmoins la forme.

La validation de l'engagement dans les cursus

Les dispositifs de validation des engagements dans les cursus peuvent prendre différentes formes, en étant un passage obligé de la scolarité (dans l'enseignement secondaire) ou laissé au libre choix de l'étudiant.e (dans le supérieur).

Trois pays d'Europe valident le bénévolat dans l'enseignement secondaire. Une expérimentation a été menée aux Pays-Bas entre 2011 et 2015 avec l'obligation pour les élèves de faire un stage civique à la fin de leurs études secondaires (Bruning et al., 2011). Actuellement en Slovénie, le bénévolat est obligatoire dans certaines filières du secondaire et donne lieu à l'obtention d'un certificat. De même, en Hongrie les élèves doivent effectuer un service volontaire de 50 heures (Bodó et Markos, 2019). Cette question est également d'actualité en France avec le Service national universel qui aurait vocation à se généraliser auprès des jeunes à partir de 15 ans. Dans les différents États, cette reconnaissance s'intègre dans la formation à la citoyenneté active des élèves afin de favoriser l'engagement et l'implication des jeunes dans la communauté (Ruiz Devesa, 2022).

Concernant l'enseignement supérieur, quatre pays déclarent valider les activités bénévoles au sein de la formation initiale en 2018 : l'Allemagne, la Croatie, la France et la Lituanie. En 2023, six pays s'ajoutent à cette liste : l'Espagne, la Finlande, l'Italie, la Pologne, le Portugal et la Roumanie. Dans la majorité des pays concernés, la validation des engagements est à la discrétion des établissements du supérieur.

En Croatie, une réflexion et plusieurs expérimentations sont lancées depuis les années 2010 en faveur d'une validation universitaire des activités extracurriculaires. Cette politique est également développée en Allemagne à la suite de plusieurs recommandations ministérielles en la matière (HRK Nexus, 2017). La France fait ici figure d'exception puisqu'elle est le seul pays européen où un dispositif de validation des engagements doit obligatoirement être proposé aux étudiant.e.s dans l'ensemble des universités depuis 2017. Ces dispositifs ont tout autant vocation à développer l'engagement étudiant qu'à permettre une meilleure insertion professionnelle des jeunes.

La place de l'engagement dans les processus de sélection dans l'accès à l'enseignement supérieur

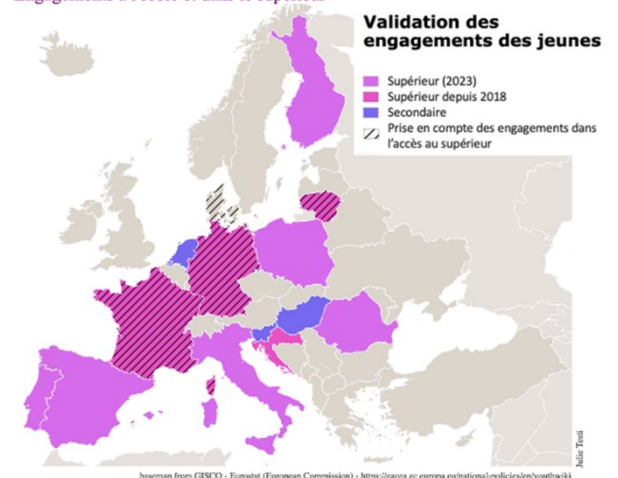
Enfin, les pratiques bénévoles peuvent faire partie des critères de sélection dans l'accès à l'enseignement supérieur. En Allemagne, le fait d'être engagé dans une action de volontariat peut faire l'objet d'une attention lors des processus de sélection tout en permettant de conserver sa place à l'université jusqu'à la fin de son activité. Il en est de même au Danemark où la pratique bénévole peut être

prise en compte dans le parcours global de l'élève au-delà de ses notes. En France, les futurs étudiant.e.s peuvent renseigner leurs engagements dans une partie dédiée, laquelle est intégrée au processus de sélection en fonction des filières. Enfin, en Lituanie, l'accès à l'université s'organise autour d'une file d'attente compétitive (avec une liste générale et une liste complémentaire), le score des élèves pouvant être augmenté grâce aux pratiques d'engagement.

Conclusion

Comme on peut le voir, la question de la mise en œuvre d'une action publique reconnaissant l'engagement des jeunes est diverse selon les États. Peu de pays ont légiféré sur l'intégration du bénévolat dans les cursus, le développement de ces politiques étant laissé au bon vouloir des acteurs locaux et des établissements. De plus, on constate que l'obligation faite aux jeunes de s'engager s'applique principalement dans les établissements du secondaire et ne concerne pas le supérieur, laissant supposer des définitions différentes de l'engagement selon les âges. Du côté des élèves du secondaire, l'engagement peut apparaître comme un apprentissage en soi (Bertron, 2015), alors qu'il représenterait une ouverture du parcours dans le supérieur (Swaminathan, 2007). De même, les dispositifs de reconnaissance dans le supérieur sont laissés à la libre appr-

Engagements à l'école et dans le supérieur



ciation des établissements, contrairement au secondaire.

Enfin, le croisement des données issues du YouthWiki (s.d.) à cinq années d'intervalle ne montre pas une évolution particulière des pratiques. Il semble néanmoins que la documentation en ligne soit mieux renseignée, laissant penser à une volonté des acteurs de se conformer aux attendus européens. Néanmoins, l'absence d'éléments chiffrés ne permet pas d'estimer l'importance du déploiement de ces dispositifs de reconnaissance des engagements des jeunes. Ainsi, les différentes politiques européennes œuvrant à une plus grande prise en compte des engagements des jeunes s'inscrivent dans un contexte où les États partagent des discours semblables en matière d'enseignement supérieur (Musselin, 2000). Pour autant, les recherches montrent que les réformes tiennent avant tout du contexte national (Kogan et al., 2006; Musselin, 2009), voire local.

Références

- Baccala, G. (2009). Mobilité internationale des jeunes et reconnaissance de l'éducation non formelle. *Agora débats/jeunesses*, 4(50), 85-88.
- Becquet, V. et Stuppia, P. (2021). *Géopolitique de la jeunesse : engagement et (dé)mobilisations*. Le Cavalier Bleu éditions.
- Bertron, C. (2015). Savoir donner : les enjeux d'une définition scolaire de la philanthropie dans les pensionnats internationaux de Suisse romande. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (14), 95-118.
- Bodó, M. et Markos, V. (2019). Az iskolai közösségi szolgálat diákattitúdjének vizsgálata végzős középiskolások körében [Analyse des attitudes des élèves en fin de cycle secondaire à l'égard du service communautaire scolaire]. *Educatio*, 28(3), 616-623. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.3.14>
- Bruning, M., Bron, J., Hoek, A., van Oorschot, F. et Rodenboog en anderen, M. (2011). *Verankeren in de school. Maatschappelijke stage in het curriculum* [Ancrage dans l'école. Stage civique dans le curriculum]. CPS (Développement et conseils pédagogiques), SLO (Centre national d'expertise SLO pour l'élaboration de programmes d'études).
- Commission européenne. (2018). *Mobiliser, connecter et autonomiser les jeunes : une nouvelle stratégie de l'Union européenne en faveur de la jeunesse, COM(2018) 269 final*.
- Conseil de l'Union européenne (U. E.). (2012). *Recommandation relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel*.
- HRK Nexus. (2017). *Anrechnung an Hochschulen : Organisation – Durchführung – Qualitätssicherung*. [Reconnaissance dans l'enseignement supérieur : organisation - mise en œuvre - assurance qualité]. Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche.
- Kogan, M., Bauer, M., Bleiklie, I. et Henkel, M. (dir.). (2006). *Transforming Higher Education: A Comparative Study* (2^e éd.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4657-5>
- Musselin, C. (2000, mars). *The Role of Ideas in the Emergence of Convergent Higher Education Policies in Europe: The Case of France*. CES Working Paper, no. 73 [Working Paper].
- Musselin, C. (2009). Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales. *Revue du MAUSS*, n° 33(1), 69-91.
- Ruiz Devesa, D. (2022). *Implementation of citizenship education actions (A9-0060/2022)*. Parlement européen. [https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?lang=en&reference=2021/2008\(INI\)](https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?lang=en&reference=2021/2008(INI))
- Swaminathan, R. (2007). Educating for the "real world": The hidden curriculum of community service-learning. *equity & excellence in education*, 40(2), 134-143. <https://doi.org/10.1080/10665680701246450>
- Walther, A., Batsleer, J., Loncle, P. et Pohel, A. (2020). *Young people and the struggle for participation: Contested practices, power and pedagogies in public spaces*.
- YouthWiki. (s. d.). Youth Wiki: Europe's Encyclopedia of national youth policies. European Commission.

Notes

- ¹ Article 13, règlement grand-ducal du 9 janvier 2009 sur la jeunesse.

Faire l'expérience de la démocratie à l'école

DOMINIQUE LEBLANC

Étudiant à la maîtrise

Université du Québec à Montréal

L'importance de former des citoyens compétents est indissociable de la préservation de la démocratie. Comme le souligne Blondiaux (1996), « ce qui est d'abord en jeu derrière le citoyen compétent, c'est ni plus ni moins que la démocratie dans son ensemble » (p. 763). En effet, l'éducation à la citoyenneté et l'engagement civique des jeunes sont essentiels au développement des compétences politiques (Dewey, 2022; Arriagada et al., 2022). Par conséquent, l'éducation citoyenne et l'engagement à l'école revêtent une importance cruciale pour l'avenir de nos démocraties. Afin de participer au débat concernant les enjeux de participation et de compétence politique des citoyens, nous souhaitons inviter les chercheurs à dépasser la conception de l'éducation à la citoyenneté en termes d'apprentissage de connaissances pour inclure la dimension de l'expérience de la vie démocratique. Pour ce faire, nous pensons que les approches pragmatistes de la démocratie et interactionnistes des processus de politisation et d'engagement offrent un cadre théorique et méthodologique des plus pertinents.

La démocratie, un mode de vie et une méthode pour le vivre ensemble

Dewey (2010), considéré comme l'un des fondateurs du pragmatisme, décrit la démocratie comme un mode de vie ou une méthode collaborative de résolution des problèmes. Dewey et ses héritiers s'intéressent à la dimension culturelle et normative de la démocratie. Pour eux, la démocratie doit, pour assurer sa stabilité, se retrouver dans l'ensemble des interactions sociales afin d'offrir des expériences démocratiques quotidiennes dans les interactions entre individus, groupes d'individus et

institutions (Zask, 2015; Frega, 2020). Cela suppose que pour que les jeunes deviennent des citoyens compétents et engagés, ils doivent évoluer dans des contextes sociaux qui correspondent aux normes, principes et pratiques de la démocratie et leur apprennent la méthode démocratique de résolution des problèmes (Dewey, 2022; Frega, 2020). Selon nous, l'éducation à la citoyenneté des jeunes n'est pas qu'une question d'accumulation de connaissances du domaine formel de la politique, mais elle est aussi un processus de socialisation politique et social. Ainsi, il serait intéressant, pour la recherche sur l'engagement politique des jeunes, d'étudier comment un environnement aussi important pour la socialisation des jeunes que l'école peut offrir des expériences démocratiques et leur apprendre la méthode démocratique de résolution des problèmes.

« L'éducation citoyenne et l'engagement à l'école revêtent une importance cruciale pour l'avenir de nos démocraties. »

Lorsque les individus rencontrent un problème, un effort de contrôle est généralement mis en place par ceux-ci pour s'assurer que certaines actions soient menées ou évitées afin de résoudre le problème. Pour que celui-ci devienne un enjeu politique, les individus doivent pouvoir identifier si le problème vécu est de nature publique ou privée (Zask, 2015). Les problèmes privés représentent l'ensemble des actions qui sont perçues comme entraînant des conséquences uniquement pour les acteurs directement engagés dans l'action, alors que les problèmes publics représentent les actions qui sont perçues

comme entraînant des conséquences directes ou indirectes sur des individus qui ne sont pas directement engagés dans l'action (Dewey, 2010). L'utilisation du terme "perçu" n'est pas anodine ici. Ce n'est pas la nature objectivement politique des problèmes qui mène à l'identification d'un problème privé ou public, mais plutôt l'interprétation subjective que les acteurs en font. Cela signifie qu'un problème peut à la fois être perçu comme privé par certains et public par d'autres. La méthode démocratique de résolution des problèmes représente le moment où les acteurs concernés par un problème public s'associent pour mener une enquête sociale afin de déterminer les causes et conséquences d'un problème (Dewey, 2010). L'enquête est un processus continu qui est conditionné par les expériences antérieures vécues dans l'environnement social de l'individu, mais est aussi un processus qui conditionne les expériences futures. Pour respecter la méthode démocratique, tous les acteurs concernés par le problème doivent être inclus dans sa résolution (Dewey, 2010; Frega, 2020).

L'étape de l'identification d'un problème public peut être perçue comme un travail réflexif. Selon Farmer et Naimi (2019), le travail réflexif représente une condition préalable à l'engagement puisqu'il représente le processus cognitif par lequel l'individu développera une connaissance de soi et de son milieu. Pour eux, l'école joue un rôle important dans l'engagement des jeunes puisque celle-ci a une grande influence sur leur conception du monde et leur capacité à mettre en lien leur vécu personnel avec leur environnement social. C'est pourquoi ils soulignent dans leur article l'importance pour l'école d'amener les jeunes à pratiquer ce travail réflexif en partant de leur expérience personnelle pour ensuite porter une réflexion sur leur

environnement social, réflexion qui, selon eux, représente l'élément déclencheur de l'engagement (Farmer et Naimi, 2019). L'école doit aussi éviter la logique scolastique qui tend à diviser la matière enseignée en domaine d'étude autonome sans mettre en relation les notions enseignées avec le vécu personnel et l'environnement social des jeunes (Farmer et Naimi, 2019).

« L'école doit offrir des expériences d'engagement dans la résolution de problèmes publics rencontrés par les jeunes. »

Nous pouvons retrouver un exemple de ce travail réflexif au sein d'établissements scolaires dans l'article de Mercier sur le mouvement des carrés jaunes de 2018. Comme Mercier (2020) l'illustre dans son article, les jeunes filles qui ont participé à ce mouvement font partie des problèmes individuels qu'elles vivaient avec le code vestimentaire pour procéder à une réflexion sociale et politique concernant l'hypersexualisation et la culture du viol. Alors que l'obligation de respecter un code vestimentaire aurait pu rester du domaine privé, le travail réflexif fait par les adolescentes les ont amenées à faire le lien entre leur vécu personnel et l'hypersexualisation et la culture du viol présentés dans leur environnement social. Elles se sont ensuite associées pour mener des actions collectives pour résoudre le problème formant ainsi, dans les termes de Dewey, un public politique. Néanmoins, nous ne savons pas pourquoi les carrés jaunes étaient plus présents dans certaines écoles que d'autres et, finalement, nous ignorons quel impact cet événement a eu sur l'engagement ou le désengagement des adolescentes après leur participation au mouvement. Mercier souligne

rapidement que des facteurs comme le statut socioéconomique ou l'appartenance à un groupe minoritaire pourraient expliquer les variations dans l'engagement au sein du mouvement (Mercier, 2020), mais comme le précise Garneau (2019), ce type d'analyse des déterminants sociaux structurels de l'engagement ne permet « pas, tout compte fait, d'éclairer les processus complexes par lesquels on entre dans un engagement ni les processus par lesquels perdure ou non cet engagement » (p. 7). C'est pourquoi, tous, nous souhaitons mettre de l'avant le renouveau des approches interactionnistes symbolique dans la recherche de l'engagement.

L'approche interactionniste de l'engagement

Pour nous, l'interactionnisme symbolique présente non seulement l'avantage de mieux comprendre comment l'école, en tant que contexte social, peut offrir des expériences qui nuisent ou encouragent l'engagement démocratique et politique des jeunes, mais aussi celui d'être une approche héritée du pragmatisme. Les approches interactionnistes nous invitent à voir l'engagement comme un processus continu et constant qui, pour être pleinement compris par le chercheur, ne doit pas être perçu comme absent/désengagé ou présent/engagé chez l'individu, mais comme une dimension en constante évolution qui varie selon les expériences vécues et influence la perception que l'individu aura lors de prochaines occasions d'engagement (Fillieule, 2001). Cela nous permet d'aborder l'influence des différents contextes sociaux et des interactions sociales vécues par les individus sur les perceptions subjectives qui pourraient favoriser ou défavoriser l'engagement (Garneau, 2019). Ainsi, pour comprendre l'engagement chez les jeunes, nous devons alors nous préoccuper des expériences d'engagement ou de désengagement qu'ils ont vécues dans le passé, aux éléments

déclencheurs qui mènent à un changement dans l'engagement et aux variations dans le temps de leur engagement.

Hamidi (2006) offre justement un exemple de repérage de processus de désengagement politique dans son étude interactionniste menée au sein d'une association de jeunes femmes issue de l'immigration. Elle utilise deux critères de repérage : la montée en généralité (par la référence à des principes généraux régissant la société), et la reconnaissance de la dimension conflictuelle des prises de position. Son approche lui a permis de constater que la peur d'avoir un conflit entre les membres de l'association mène certains membres à évacuer les prises de positions politiques sur les enjeux d'inégalité comme le racisme de leur milieu de vie (Hamidi, 2006). L'engagement dans l'association civile qu'elle étudie devient alors un obstacle à la capacité des membres à identifier des problèmes d'inégalité sociale – et donc des problèmes publics – et à leur capacité à enquêter pour trouver des solutions. Nous pensons que de telles approches nous offrent un cadre utile pour mieux comprendre les variations de l'engagement avant, pendant et après le parcours scolaire, alors que le repérage de la présence ou de l'absence de montée en généralité et de reconnaissance du conflit pourrait aider à identifier les expériences qui tendent à politiser/dépolitiser ou engager/désengager les jeunes. (Hamidi, 2006; Garneau, 2019).

Conclusion

En conclusion, la théorie démocratique de Dewey (2010; 2022) nous offre un cadre d'analyse axé sur la dimension ordinaire ou populaire de la démocratie et sur l'importance d'avoir des interactions démocratiques qui mènent à une expérience ou dans des termes plus actuels, à une socialisation politique démocratique. Elle nous permet aussi de

lier la démocratie à une méthode de résolution des problèmes collectifs qui ne se limite pas au champ d'activité de la politique formelle et institutionnelle. Cela nous conduit à penser que l'école doit offrir des expériences d'engagement dans la résolution de problèmes publics rencontrés par les jeunes, favorisant ainsi l'apprentissage de la méthode démocratique de résolution des problèmes.

Les approches interactionnistes nous offrent justement un cadre d'analyse propice pour identifier quel type d'expérience vécue à l'école influence l'engagement des jeunes. Comme pour Hamidi (2006), nous pourrions ainsi identifier des phénomènes d'évitement du conflit ou repérer une absence de montée en généralisation lorsque les jeunes rencontrent des problèmes publics. Finalement, nous pouvons aussi identifier des événements comme le mouvement des carrés jaunes qui ont amené des jeunes à faire un travail

réflexif de mise en relation de leur vécu personnelle et de leur environnement social.

Références

Arriagada, P. Khanam, F. et Sano, Y. (2022). La participation politique, l'engagement civique et la prestation de soins chez les jeunes au Canada. Dans *Portrait des jeunes au Canada : rapport statistique*. Statistique Canada.

Blondiaux, L. (1996). Mort et résurrection de l'électeur rationnel. Les métamorphoses d'une problématique incertaine. *Revue française de science politique*, Vol. 46(5), 753-791. <https://doi.org/10.3917/rfsp.465.753>.

Dewey, J. (2010). *Le public et ses problèmes*. Gallimard.

Dewey, J. (2022). *Démocratie et Éducation: suivi de Expérience et Éducation*. Armand Colin.

Farmer, D. et Naimi, K. (2019). Penser l'engagement : une démarche réflexive menée avec de jeunes élèves. *Revue Jeunes et Société*, 4(1), 24-41.

Fillieule, O. Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel : Post scriptum. *Revue française de science politique*, 51(1-2), 199-215.

Frega, R. (2020). *Le projet démocratique : Une approche pragmatiste*. Éditions de la Sorbonne.

Garneau, S. (2019). Éléments pour une analyse du non-engagement et du désengagement des jeunes comme processus sociaux. *Revue Jeunes et Société*, 4(1), 4-22.

Hamidi, C. (2006). Éléments pour une approche interactionniste de la politisation. Engagement associatif et rapport au politique dans des associations locales issues de l'immigration. *Revue française de science politique*, 56(1), 5-25.

Mercier, É. (2020). La révolte des « carrés jaunes » : représentations et résistances des filles dans les médias au Québec. *Recherches féministes*, 33(1), 75-91.

Zask, J. (2015). *Introduction à John Dewey*. La Découverte.

S'engager dans un service civique : une plus-value en matière d'insertion professionnelle?

ALEXIE ROBERT

DOMINIQUE MAILLARD

Chargées d'études

Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq)

Le service civique a acquis en une dizaine d'années une place particulière tant dans les politiques publiques de jeunesse que dans les conduites juvéniles. Dispositif composite, il s'inscrit tout d'abord dans la logique de l'engagement et présente une filiation plus ou moins directe avec certains programmes d'intérêt général des politiques d'emploi de la jeunesse mettant davantage en avant l'objectif de la citoyenneté et de la cohésion sociale. Le service civique s'inscrit dans des politiques de remédiation au décrochage scolaire. De leur côté, les jeunes l'investissent pour construire leurs

projets professionnels ou se prévalent de cette expérience pour entrer sur le marché du travail (Becquet, 2016; Ihaddadene, 2022).

Les effectifs des jeunes volontaires n'ont cessé de croître depuis sa création en 2010, passant de 29 000 volontaires en 2012 à 55 000 en 2016 puis à 145 000 en 2021. Parmi les jeunes sortis de formation initiale en 2017, près d'un jeune sur dix (9 %) a réalisé une mission de service civique au cours de ses études ou de ces trois premières années de vie active. C'est le premier résultat d'une étude conduite à la demande de l'Agence du service civique, à partir de l'enquête Génération 2017 du Céreq (Robert et Maillard, 2023), représentative des sortants de formation initiale cette année-là au niveau national. Celle-ci vise

à approfondir la connaissance de la population des jeunes volontaires, leurs parcours d'insertion et leurs éventuelles spécificités en comparaison avec les jeunes n'ayant pas réalisé de mission durant leur parcours.

L'enquête montre la place variable de la mission de service civique au sein des trajectoires individuelles, qui laisse supposer des usages multiples du dispositif. Plus le niveau de diplôme est élevé, plus les individus l'effectuent tôt dans leur parcours de vie (en particulier pendant les études pour les diplômés de l'enseignement supérieur). Les plus diplômés s'engagent plus souvent après une période d'emploi ou d'études, tandis que pour les moins diplômés, le service civique fait suite à du chômage ou à une autre situation (inactivité, vacan-

ces, etc.). Ces résultats sont cohérents avec les motivations citées par les jeunes (Francou et Ploux-Chillès, 2020) : pour les moins diplômés dont l'accès à l'emploi est souvent plus difficile, il s'agit surtout d'avoir une expérience professionnelle et une source de revenus tandis que l'intérêt général est souvent mentionné par les plus diplômés (Houdeville et al., 2019).

Les jeunes volontaires se révèlent moins diplômés que l'ensemble de la Génération : 15 % n'ont aucun diplôme et seuls 34 % sont diplômés de l'enseignement supérieur. Les jeunes issus de voies de formation non ou faiblement professionnalisantes ont une propension plus importante à effectuer une mission de service civique, en particulier les jeunes bacheliers de la voie générale et les sortants de licence générale. Si l'on retrouve plus de jeunes volontaires dans les spécialités de formation connexes aux domaines couverts par le service civique, c'est davantage le statut professionnalisant ou non de la formation qui explique la réalisation d'une mission.

L'analyse des carrières scolaires montre qu'une « scolarité contrariée » (redoublements, diplôme non validé en fin de formation), et en particulier le fait d'avoir été contraint d'arrêter ses études, conduit plus souvent les jeunes à s'engager. Le service civique vient ici jouer un rôle de remédiation ou de prolongement à un parcours scolaire inabouti. Les volontaires sont d'ailleurs plus nombreux que les autres, à profil égal, à reprendre des études ou une formation trois années après la fin de leur formation initiale.

Le profil des jeunes volontaires est influencé en partie par l'offre de missions. Ainsi, les filles s'investissent plus souvent dans ce dispositif en partie parce qu'elles sont plus nombreuses dans les spécialités de formations conduisant aux domaines professionnels

et activités où se concentrent les missions de service civique (éducation, social, culture, etc.). Au sein de la Génération 2017, le service civique ne fait pas l'objet de différenciations sociales marquées. Les jeunes issus des milieux les plus modestes et ceux habitant un quartier prioritaire de la politique de la ville à la fin de leurs études sont légèrement plus nombreux à faire un service civique et ils l'effectuent plus souvent après leur sortie du système éducatif, ce qui est à mettre en lien avec leur niveau de diplôme. Enfin, la répartition des jeunes volontaires n'est pas homogène sur l'ensemble du territoire en lien avec des contextes locaux où l'insertion des jeunes sur le marché du travail est plus difficile (surreprésentation des départements et régions d'outre-mer – DROM, par exemple).

« Si le service civique n'est pas juridiquement un emploi, pour beaucoup il constitue une étape vers l'insertion professionnelle. »

Si le service civique n'est pas juridiquement un emploi, pour beaucoup il constitue une étape vers l'insertion professionnelle. Ainsi, pour les jeunes ayant réalisé un service civique au cours de leurs trois premières années de vie active, celui-ci fait office de première expérience « professionnelle » pour 68 % d'entre eux et dans 18 % des cas il représente même l'unique période assimilable à un emploi. Ce résultat est renforcé dans le cas des moins diplômés (niveau Certificat d'aptitude professionnelle – CAP ou moins) pour lesquels 30 % de ceux qui ont fait un service civique après la fin des études n'ont pas eu d'emploi durant leurs trois premières années.

Contrairement aux autres études sur le devenir des jeunes après un service civique, nous comparons leur insertion à leurs homologues qui ne se sont pas engagés dans le dispositif. Ainsi, toutes caractéristiques égales par ailleurs (modèles logistiques), le service civique, qu'il soit réalisé avant ou après la fin des études, favorise l'accès à l'emploi trois ans après la fin des études pour les jeunes issus de l'enseignement secondaire, ce qui n'est pas le cas des sortants de l'enseignement supérieur. Pour ces derniers, le fait qu'ils soient moins souvent en emploi peut s'expliquer en partie par le nombre important de reprises d'études à la suite du service civique déjà évoqué. Les services civiques réalisés plus tardivement ont en revanche un effet négatif pouvant s'expliquer par un délai trop court après la fin du service civique pour obtenir un nouvel emploi par la suite.

Au moyen d'une méthode d'appariement de chaque volontaire avec un « jumeau » non engagé lui ressemblant fortement, on observe que parmi les sortants de l'enseignement secondaire, lors de la réalisation du service civique, les « jumeaux » sont davantage au chômage qu'en emploi. À l'inverse, parmi les diplômés du supérieur, les « jumeaux » sont davantage en emploi qu'au chômage. Pour ces derniers, il apparaît donc que le service civique n'est pas équivalent à un emploi « classique » dans le déroulement de la carrière.

Trois ans après la fin des études, les jeunes ayant réalisé un service civique pendant leurs études ont des conditions d'emploi (salaire et accès à un emploi à durée indéterminée, c'est-à-dire CDI, fonctionnaire ou emploi non salarié) proches de celles des jeunes qui n'ont pas fait de service civique et qui sont également en emploi à cette date. Cette proximité entre ces deux populations s'explique par un nombre équivalent de mois en activité. Au contraire, pour les

jeunes dont le service civique intervient après la fin des études, celui-ci constitue dans leur insertion professionnelle en quelque sorte une parenthèse, à la fois hors de l'emploi et de la recherche d'emploi. Ainsi, leurs conditions d'emploi trois ans après la fin des études sont moins favorables en termes de stabilité d'emploi et de rémunération que celles des jeunes qui n'ont pas fait de service civique. Cela peut être mis en parallèle avec la spécificité des emplois occupés par les jeunes passés par le service civique : plus d'emplois dans le secteur public, dans des associations et dans des domaines tournés vers autrui tels que l'enseignement, la culture, la santé et le travail social. Le service civique, notamment pour les plus diplômés, peut ainsi s'apparenter à une stratégie visant à obtenir des postes dans des structures, secteurs ou métiers où les emplois sont plus rares ou avec des conditions d'emplois moins favorables, mais répondant à d'autres aspirations individuelles que la recherche d'un emploi stable avec une rémunération élevée (servir l'intérêt général, avoir un emploi qui a du sens, trouver sa voie professionnelle, etc.).

Conclusion

En conclusion, la spécificité du public des jeunes volontaires est de cumuler des caractéristiques généralement associées à une insertion professionnelle difficile (diplômes peu professionnalisants, scolarité contrariée, résidence dans un DOM, etc.). Pour autant, lorsque l'on tient compte de ces caractéristiques, des effets positifs de ce dispositif sur les parcours apparaissent, notamment en termes d'accès à l'emploi pour les diplômés du secondaire et de reprise d'études après le service civique pour l'ensemble des jeunes. En revanche, on n'observe pas d'avantages du passage par le dispositif sur les conditions d'emplois connues après trois ans de vie active en lien peut-être avec des projets professionnels spécifiques tournés vers des métiers et secteurs dans lesquels celles-ci sont souvent moins favorables.

À la suite de la crise sanitaire, l'inscription en 2020 du service civique dans le plan « 1 jeune, 1 solution », porté par le ministère du Travail, est de nature à faire évoluer le dispositif (augmentation des effectifs et modification du public). La prochaine

enquête Génération auprès des sortants de formation initiale en 2020-2021 permettra d'apprécier les effets de ce plan sur le recours au service civique et les parcours des jeunes concernés.

Références

Becquet, V. (2016). Le service civique : un choix d'engagement inscrit dans les parcours juvéniles. *Informations sociales*, 4(195), 95-104.

Franco, Q. et Ploux-Chillès, A. (2020). Les volontaires en Service Civique : des parcours de formation et d'insertion variés. Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), Analyses & Synthèses, 32.

Houdeville, G., Perrier, R. et Suaud, C. (2019). Sous l'universalité (du service civique) les parcours (des jeunes). *Céreq Échanges*, 10, 245-253.

Ihaddadene, F. (2022). Le service civique au service de l'« employabilité » des jeunes? *Salariat*, 1, 195-207.

Robert, A. et Maillard, D. (2023). Jeunes volontaires du service civique dans la Génération 2017. Profils et trajectoires professionnels. *Céreq Études*, 42. <https://www.cereq.fr/service-civique-et-insertion-generation-2017>

L'engagement des NEET au sein de la Garantie jeunes

OCÉANE VILCHES

Docteure en sciences de l'éducation
Université de Bourgogne

La Garantie jeunes (GJ) correspond à un dispositif instauré sur l'ensemble du territoire français entre 2017 et 2022 à destination des jeunes NEET – Ni en emploi, ni aux études, ni en formation. Durant cette période, la GJ a été conduite au sein des Missions locales, structures qui perdurent en France depuis 1982 afin d'aider les 16-25 ans dans leur démarche d'insertion professionnelle et sociale. Le dispositif GJ consiste plus précisément à

accompagner durant un an des bénéficiaires avec, en premier lieu, un suivi collectif d'une durée d'environ un mois, structuré par un ensemble d'ateliers variés (écriture de curriculum vitae, simulation d'entretiens d'embauche, théâtre, etc.), puis une période individuelle lors de laquelle le jeune effectue des immersions professionnelles tout en étant encadré par son conseiller référent. Une allocation mensuelle, d'environ 500 euros mais dégressive selon les revenus, est également octroyée à chaque bénéficiaire. Les évaluations

menées sur la GJ se sont notamment intéressées aux effets induits sur les parcours des bénéficiaires (Gaini et al., 2018; Couronné et al., 2016) et les conséquences du déploiement du dispositif sur les Missions locales (Farvaque et al., 2016).

Ce texte propose de tenir compte de l'engagement des bénéficiaires au sein de la Garantie jeunes, soit la façon dont ils s'approprient le dispositif (Becquet et Goyette, 2014). Pour ce faire, nous nous positionnons en observant à la fois le rapport que le jeune entretient vis-à-vis

de son conseiller référent, mais également son attitude lors des ateliers collectifs proposés. Considérer ce rapport à l'engagement fait écho à plusieurs constats. En effet, l'entrée dans le dispositif Garantie jeunes repose sur un engagement réciproque entre le jeune et la Mission locale qui est contractualisé (Farvaque et al., 2016). Il est demandé au bénéficiaire de participer de façon active aux activités déployées par la Mission locale, à la recherche d'immersions professionnelles et à la déclaration de leurs revenus. La GJ s'inscrit également dans une logique d'*empowerment* (Gautié, 2018), traduite comme une « autonomisation », une « capacitation », dont l'objectif est de développer l'autonomie, le pouvoir d'agir des jeunes afin qu'ils deviennent des citoyens actifs (Richez et al., 2013).

« L'entrée dans le dispositif Garantie jeunes repose sur un engagement réciproque entre le jeune et la Mission locale. »

Face à ces constats, nous avons cherché à nous interroger sur la façon dont les jeunes s'engagent, et si cet engagement était corrélé à un profil social type (Becquet et Goyette, 2014) ou encore à un manque de ressources personnelles, organisationnelles ou culturelles (Greissler, 2014). Pour ce faire, nous mobilisons une enquête longitudinale qualitative menée entre 2019 et 2022 auprès de bénéficiaires de la GJ issus d'une Mission locale située dans la Nièvre, en France. Nous précisons que ce département est caractérisé par une population hétérogène avec, d'un côté, une population vieillissante et un territoire plus rural et, de l'autre, des habitants plus jeunes et actifs. Nos entretiens ont été menés en trois temps :

à l'entrée dans le dispositif pour saisir le parcours antérieur du jeune, à six mois afin de le questionner sur son rapport aux ateliers collectifs et ses mises en situation professionnelles, et enfin à un an pour effectuer un bilan sur l'accompagnement. Au total, ce sont 55 entretiens semi-directifs qui ont été analysés et qui ont permis de reconstituer le parcours de 23 bénéficiaires de la GJ (11 femmes et 12 hommes). Ces jeunes ont en moyenne 20,78 ans. Ils correspondent au public visé par le dispositif : il s'agit majoritairement de jeunes aux conditions de vie précaires, faiblement diplômés, peu mobiles et dont les parents font partie des catégories socioprofessionnelles défavorisées. Ces entretiens ont été complétés par de l'observation directe et participante lors de 35 ateliers collectifs. L'ensemble de ces données a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique sur le logiciel NVivo. Finalement, ce travail de recherche a permis d'identifier trois logiques chez les jeunes, que nous proposons d'explicitier une à une.

1) Une logique de réception

Cette première logique désigne des bénéficiaires qui réceptionnent les conseils et les informations donnés par leur conseiller référent, mais également des jeunes qui s'impliquent lors des ateliers collectifs en répondant aux sollicitations. Ces situations peuvent s'apparenter à la catégorie « mobilisation », qui renvoie à des situations dans lesquelles les jeunes s'approprient les ateliers proposés et s'engagent durant ceux-ci (Couronné et al., 2016). Jellab (1997, 1998) parle de « logique de l'engagement » pour désigner ces jeunes de la Mission locale qui « jouent le jeu ». En revanche, leur implication est moindre lorsque les ateliers ne leur plaisent pas, mais ils restent respectueux vis-à-vis des conseillers et/ou des intervenants. Nous constatons que ces bénéficiaires sont majoritairement des

jeunes femmes qui sont parvenues à trouver des périodes de mise en situation en milieu professionnel durant leur accompagnement GJ. Par ailleurs, cette logique concerne aussi bien les bénéficiaires que nous avons identifiés comme les moins éloignés de l'emploi et d'autres jeunes caractérisés par une faible qualification et une mobilité en cours d'acquisition.

2) Une logique d'attente

Nous avons mis en évidence une deuxième logique, celle de l'attente, qui désigne des bénéficiaires qui attendent que les conseillers « agissent à leur place ». En effet, ils mènent peu de recherches professionnelles par leur propre initiative, car ils considèrent entre autres que la Mission locale est actrice de leur parcours (Jellab, 1997; 1998). Certains se défendent en disant qu'ils n'ont pas de nouvelles de leur conseiller. Cette attitude renvoie également à la catégorie « occupation » identifiée par Couronné et al. (2016) qui caractérise des jeunes qui ne s'approprient pas la proposition institutionnelle puisqu'elle n'est pas en adéquation avec leurs besoins. C'est notamment la raison pour laquelle ces jeunes mobilisent des comportements d'ennui, voire de rejets. Notre travail montre que ces jeunes, aussi bien des femmes que des hommes, ont éprouvé des difficultés lors de leurs recherches d'immersions professionnelles, freinées en partie par la construction de leur projet professionnel. Cette logique se rapporte à la fois aux profils peu éloignés de l'emploi et à ceux comportant des obstacles à l'emploi plus importants (difficultés familiales, différends avec la justice, état de santé, etc.).

3) Une logique de stratégie

Enfin, une troisième logique que l'on nomme « stratégie » a été identifiée. Elle désigne des jeunes qui n'adhèrent pas à la proposition institutionnelle, même

s'ils participent lors des ateliers qui les intéressent, et qui ne sont par conséquent pas toujours en accord avec les discours des conseillers à leur égard. En revanche, ils restent tout de même coopératifs puisqu'ils souhaitent maintenir leur allocation mensuelle. Ils « jouent donc le jeu » en continuant à aller aux rendez-vous mensuels et en faisant parfois usage de stratégie, d'illusion pour prouver leurs recherches d'immersions professionnelles. Ces enquêtés sont cette fois des jeunes hommes qui ont connu des expériences professionnelles bien différentes, avec plus ou moins de difficultés. En effet, alors que certains n'ont pas effectué de journées en entreprises, d'autres ont fait appel à leur réseau pour simplifier leurs démarches. Cette logique renvoie à la fois aux jeunes les plus éloignés de l'emploi et ceux qui sont les plus diplômés et mobiles.

Conclusion

Pour conclure, il existe une pluralité d'engagements au sein du dispositif GJ, qui semble être corrélée aux caractéristiques du bénéficiaire, même si plusieurs profils sont associés à une logique. L'interrogation d'un plus grand nombre de bénéficiaires permettrait de vérifier cette typologie. Ces différents engagements démontrent finalement que les dispositifs d'insertion n'ont pas les mêmes effets sur les bénéficiaires. Ce constat interroge également la place importante du conseiller référent dans la recherche d'immersions professionnelles, la perception des ateliers collectifs et, plus globalement, l'engagement dans le dispositif malgré les freins périphériques à l'emploi. Nous nous interrogeons aussi sur l'effet que pourrait avoir une individualisation de l'accompagnement sur l'appropriation des mesures destinées aux jeunes NEET. C'est d'ailleurs ce que promeut le Contrat d'engagement jeune, dispositif qui est venu remplacer la GJ. Avec ce nouveau dispositif la notion d'enga-

gement est d'ailleurs encore plus prégnante.

Références

Becquet, V. et Goyette, M. (2014). L'engagement des jeunes en difficulté. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 14.

Couronné, J., Loison-Leruste, M. et Sarfati, F. (2016). *La Garantie jeunes en action : usages du dispositif et parcours de jeunes* [Rapport de recherche], 133. Centre d'études de l'emploi et du travail (CEET). <https://cnam.hal.science/hal-02142644/file/133-la-garantie-jeunes-en-action-usages-du-dispositif-parcours-de-jeunes.pdf>

Farvaque, N., Kramme, C. et Tuchsirer, C. (2016). *La Garantie jeunes du point de vue des missions locales : un modèle d'accompagnement innovant, mais source de bouleversements organisationnels* [Rapport de recherche], n°102. Conservatoire national des arts et métiers, Centre d'études de l'emploi et du travail.

Gaini, M., Guillerm, M., Hilary, S., Valat, E. et Zamora, P. (2018). Résultats de l'évaluation quantitative de la Garantie jeunes. Quels publics, quels accompagnements et quelles trajectoires des bénéficiaires? *Travail et emploi*, 153(1), 67-88. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/travailemloi.7933>

Gautié, J. (2018). Rapport final d'évaluation de la Garantie jeunes. *Comité scientifique en charge de l'évaluation de la Garantie jeunes*.
Comeau, Y. (1998). Apports et limites de l'éducation à l'économie sociale. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(3), 465-489. <https://doi.org/10.7202/1017130ar>

Greissler, É. (2014). L'engagement des jeunes en situation de marginalité : une part d'ombre? *Lien social et Politiques*, 71, 51-68.

Jellab, A. (1997). La Mission locale face aux jeunes. Quelle socialisation pour quelle insertion? *Cahiers internationaux de sociologie*, 102, 85-106.

Jellab, A. (1998). De l'insertion à la socialisation. Mission locale, jeunes 16-25 ans et problématique de l'exclusion. *Formation Emploi*, 62(1), 33-47. <https://doi.org/10.3406/forem.1998.2293>

Richez, J.-C., Labadie, F. et de Linarès, C. (2013). Les conditions d'une politique d'empowerment. *Cahiers de l'action*, 2(39), 83-88.

<https://doi.org/10.3917/cact.039.0083>

Entre occupation et vocation; l'engagement des jeunes pour l'encadrement des plus jeunes

NATACHA DUCATEZ

Chargée de mission
Observatoire des vacances et des loisirs des
enfants et des jeunes (OVLEJ)

LUC GREFFIER

Maître de conférences
Université Bordeaux Montaigne

STÉPHANIE RUBI

Professeure des Universités
Université Paris Cité

En France, différents espaces formels de loisirs et de vacances sont proposés aux mineurs. Parmi eux, les accueils collectifs de mineurs (ACM), plus communément appelés centre de loisirs, centre aéré, mini-camps, colonie de vacances, etc. Ces structures ont pour particularité de faire appel à des jeunes (dès 17 ans au moment de l'enquête¹) pour encadrer les plus jeunes. L'obtention du brevet d'aptitude aux fonctions d'animateurs (BAFA) et du brevet d'aptitude aux fonctions de directeurs (BAFD) permet d'encadrer des enfants et des adolescents, à titre non professionnel et de façon occasionnelle. On distingue ainsi les animateurs et directeurs dits « occasionnels » ou « volontaires », de ceux dits « professionnels » pour lesquels l'animation est la principale activité professionnelle. Si les premiers peuvent exercer en tant que bénévoles, il est souvent proposé par les organisateurs un contrat d'engagement éducatif (CEE). Dans les deux cas, la notion d'engagement est présente, tout au moins dans la perception et les attentes de l'État et des organisateurs (Greffier et al., 2015).

Depuis plusieurs années maintenant, ces derniers témoignent de difficultés croissantes à trouver des animateurs et directeurs dits « occasionnels ». Ces difficultés font notamment écho à la baisse du nombre de BAFA délivrés chaque année. Ces constats se sont

accentués avec la crise sanitaire liée à la Covid-19. C'est dans ce contexte que l'Observatoire des vacances et des loisirs des enfants et des jeunes (OVLEJ) s'est engagé, au printemps 2021, dans une recherche ayant pour but de porter un éclairage sur ce que peut apporter l'animation occasionnelle aux personnes s'y impliquant. Pour pouvoir enrayer cette baisse du nombre de BAFA, l'Observatoire a ainsi souhaité mener cette recherche pour identifier finement les motivations concourant à s'engager dans l'animation occasionnelle, à y rester ou à s'en retirer.

Une démarche d'investigation qualitative sous forme de récits de vie (Bertaux, 2016; Orofianna, 2008; Pruvost, 2010) a ainsi été conduite auprès de 22 personnes, âgées de 20 à 32 ans. La moitié a eu des expériences en tant qu'animateur, l'autre a assumé à la fois des fonctions d'animation et de direction. L'une des attentes premières de cette enquête était, en effet, de donner la parole aux jeunes ayant pratiqué l'animation dans un cadre occasionnel, de les écouter raconter leurs propres expériences, leurs parcours, leurs visions.

L'analyse thématique des récits de vie révèle trois univers compréhensifs des

« L'une des attentes premières de cette enquête était [...] de donner la parole aux jeunes ayant pratiqué l'animation dans un cadre occasionnel, de les écouter raconter leurs propres expériences, leurs parcours, leurs visions. »

apports conscientisés de l'animation occasionnelle :

- Le premier concerne les motivations à « l'entrée » dans cette pratique et le sens que chacun lui donne, ce dernier évoluant au fur et à mesure des expériences;
- Le deuxième montre les influences du monde social de l'animation sur les individus, souvent décrits comme des apprentissages;
- Le troisième pose la question du rapport au monde et interroge à ce titre les aspects définitoires de l'animation occasionnelle et les représentations qui en découlent.

Motivations et sens donnés à la pratique de l'animation occasionnelle

À 16, 17 ou 18 ans, pourquoi décide-t-on de devenir animateur ou animatrice dans un accueil collectif de mineurs? Les motivations qui expliquent ce choix sont, le plus souvent, argumentées autour de deux registres : une perspective économique et/ou un désir de « plaisir ». Il s'agit ainsi d'avoir une première expérience professionnelle pour « gagner un peu d'argent », mais pas dans n'importe quelles conditions. L'animation est perçue comme une activité qui permettra de prendre du plaisir à ce que l'on fait et/ou de donner du plaisir aux enfants et adolescents auprès desquels on interviendra. Exercer avec d'autres jeunes, proposer des activités que l'on affectionne ou en expérimenter de nouvelles, découvrir de nouveaux endroits, faire plaisir aux enfants, leur permettre de passer de bonnes vacances, voilà quelques-uns des argumentaires les plus souvent cités pour expliquer pourquoi on choisit l'animation plutôt qu'un autre « job d'été ». Cette

dimension « plaisir » est en lien avec la perception que les personnes ont, à ce moment-là, en début de parcours, de l'animation : une mise en œuvre d'activités ludiques pour faire passer un bon moment aux enfants et adolescents encadrés.

Cette « première image » de l'animation se modifie dès les premières expériences (durant la formation et/ou sur le terrain). Plus qu'une simple pratique associée à la mise en place d'activités, l'animation apparaît rapidement comme un univers où l'animateur doit également assurer un accompagnement de chaque individu tout autant qu'un accompagnement de la vie collective. Ce premier changement de perception passe principalement par la pratique, le fait d'expérimenter cette nouvelle fonction sociale; d'autres évolutions pourront voir le jour sur un temps plus long et au travers d'un processus d'apprentissage qui peut se construire de diverses manières (échanges avec ses pairs, formation, accompagnement de la direction et/ou des organisateurs, relation aux jeunes, etc.). C'est le cas de la perception de la dimension éducative. Allant de soi pour les organisateurs, la compréhension de cette dimension s'ancre dans un accompagnement par des personnes capables de mettre un fort accent sur les valeurs et sur le sens à donner aux pratiques : accompagner les enfants à grandir, à se construire.

C'est au travers de ces changements de perception de ce qu'est l'animation occasionnelle en accueil collectif de mineurs que la notion d'utilité apparaît dans les discours. C'est au travers de leurs pratiques d'accompagnement que les personnes comprennent qu'elles participent à l'éducation des plus jeunes. Et c'est à partir de cette conscientisation que le terme engagement peut « entrer » dans les discours des personnes interrogées. Plus précisément, par la dimension pédagogique intrinsèque aux projets et activités, par l'importance des

temps de la vie quotidienne et de tous les temps interstitiels, par la place que chaque animateur doit accorder à chaque enfant, quasiment tous les enquêtés évoquent cette transformation de sens.

Les apports de l'animation : une double logique

Les expériences des jeunes animateurs et animatrices sont racontées autour d'une double dynamique. Une logique collective d'abord, qui se traduit par « ce que j'apporte aux autres » : les enfants et adolescents que j'encadre, mais également les personnes qui composent l'équipe au sein de laquelle j'évolue et une logique individuelle ensuite, traduite dans les discours par « ce que ça m'apporte ». Ces apports individuels participent à la construction identitaire des jeunes et sont ainsi remobilisés dans d'autres sphères (familiale, professionnelle, etc.), à court, moyen ou long termes.

« L'expérience liée à l'encadrement des jeunes en accueils collectifs de mineurs peut être riche et porteuse de sens pour celles et ceux qui s'y engagent. »

Cette double logique associée à une dimension humaine forte (encadrement et accompagnement d'individus, nouvelles sociabilités...) amène les personnes interrogées à ne plus parler de « job d'été » mais plutôt d'une véritable expérience de vie. L'animation en ACM est ainsi décrite comme un facteur de « transformations », tant pour les mineurs qui participent à ces accueils que pour les équipes d'encadrement.

Cette question des apports fait écho au fait de « se sentir utile ». La majorité des personnes interviewées utilisent même de façon spontanée la notion d'engagement. Pour autant, tous ne la définissent pas de la même manière. Trois dimensions sont citées : s'investir pour une cause et pour faire changer les choses ; donner de son temps et de soi ; enfin certains relient cette notion au choix de s'engager, celui-ci devant relever d'une volonté personnelle et non pas d'une contrainte, financière par exemple.

Quel que soit le vocabulaire utilisé par les personnes enquêtées pour parler de leur positionnement vis-à-vis de l'animation, il faut noter que cette pratique occasionnelle est fortement connectée à la dimension « plaisir ». Ainsi, éprouver du plaisir à pratiquer l'animation sert de moteur à l'investissement et est même indispensable à celui-ci. Les changements de perception sur ce qu'est l'animation tout au long du parcours, la compréhension d'une participation à l'éducation des plus jeunes et, par là même, d'un sentiment d'utilité sociale ne suffiront pas à motiver l'engagement. Pour rester engagés, les jeunes veulent continuer à ressentir du plaisir.

Conclusion

L'analyse des récits de vie montre combien l'expérience liée à l'encadrement des jeunes en accueils collectifs de mineurs peut être riche et porteuse de sens pour celles et ceux qui s'y engagent, et cela, quelles que soient leurs caractéristiques sociologiques. L'animation occasionnelle ne peut se définir uniquement au travers des compétences nécessaires pour encadrer des mineurs. Il s'agit bien, plus qu'une fonction ou un « job d'été », d'une expérience humaine qui, pour certaines personnes, amènera de nombreuses réflexions sur le rôle des accueils collectifs de mineurs (dimension éducative) et sur le rôle qu'elles souhaitent jouer au travers de cette pratique (transmettre, construire,

apporter, etc.). Nous poursuivons l'analyse des rétributions de l'engagement identifiées par les personnes rencontrées, notamment en les confrontant aux registres motivationnels relevés ailleurs (Mathieu, 2002; Vermeersch, 2004).

L'analyse met en évidence que ces questions de rôle, d'utilité sociale, d'engagement résultent de processus d'apprentissage qui se construisent durant les parcours d'animation. Ainsi, il existe un décalage, à l'entrée dans ces parcours, entre les attendus et les perceptions des organisateurs et les représentations des jeunes. Et une fois la notion d'engagement conscientisée, la plupart des personnes rencontrées interrogent le manque de reconnaissance sociale de cette pratique.

Ce souhait de reconnaissance participerait à la poursuite des parcours, à côté du plaisir éprouvé à pratiquer l'animation et de la double logique exprimée dans les apports (ce que j'apporte et ce que je reçois).

Références

Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4^e éd.). Armand Colin.

Greffier, L., Rubi, S. et Ziegelmeier, J.-M. (2015). L'engagement de jeunes aquitains au travers des dispositifs de formation et d'encadrement d'activités d'animation socioculturelle. Analyses des parcours de formateurs « militants » à l'animation volontaire et de directeurs d'accueils collectifs de mineurs. Dans C. Bouneau et J.-P. Calède, *Figures de l'engagement des jeunes : continuités et ruptures dans les constructions générationnelles* (p. 133-151). Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

Mathieu, L. (2002). Rapport au politique, dimensions cognitives et perspectives pragmatiques dans l'analyse des mouvements sociaux. *Revue française de science politique*, 52(1), 75-100.

Orofiamma, R. (2008). Les figures du sujet dans le récit de vie. En sociologie et en formation. Caisse nationale d'allocations familiales. *Informations sociales*, 1(145), 68-81.

Pruvost, G. (2010). (Récit de vie ». Dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (p. 38-39). Presses universitaires de France.

Vermeersch, S. (2004). Entre individualisation et participation : l'engagement associatif bénévole. *Revue française de sociologie*, 45(4), 681-710.

Notes

¹ Depuis octobre 2022, l'âge d'inscription à la formation BAFA a été abaissé à 16 ans.

L'engagement des jeunes marocains autour d'un dispositif participatif

MUSTAPHA EL MNASFI

Enseignant-chercheur
Université Moulay Ismaïl, Maroc

Le nouveau contexte, marqué par la constitutionnalisation, en 2011, de la participation des jeunes dans la gestion des affaires publiques a encouragé les jeunes, notamment celles et ceux engagés dans des associations de quartiers, à se mobiliser pour créer des conseils des jeunes. Ces derniers peuvent être considérés comme une nouvelle forme de « participation » qui vise à associer les jeunes à l'élaboration des politiques publiques locales. Ces conseils mobilisent des jeunes Marocains âgés de 15 à 35 ans. Leur objectif est de renforcer l'engagement des jeunes et leur influence directe sur les politiques publiques qui les concernent. Les recherches sur les conseils des jeunes renvoient aux travaux réalisés sur le lien entre dispositifs participatifs et

politiques publiques. Plusieurs travaux ont traité de la question des jeunes au Maroc; ceux-ci ont notamment interrogé les questions des jeunes comme *leadership* rural (Kadiri et Errahj, 2015), la place de cette catégorie dans la vie politique nationale (Chattou, 2015) et la participation contestataire des jeunes (Bono, 2013). Malgré leur importance, ces travaux ne traitent pas directement les mécanismes participatifs mis en œuvre par les pouvoirs publics en faveur de la participation citoyenne des jeunes.

L'objectif de cette contribution, à partir de l'observation de l'expérience du conseil des jeunes de la ville de Ouarzazate, est de chercher à comprendre les effets d'un dispositif qualifié de participatif sur les jeunes ainsi que sur l'action publique locale. L'hypothèse à démontrer dans ce cadre est que les jeunes qui contestent la

stratégie d'une politique publique locale finissent par accepter cette stratégie à la suite de leur entrée dans l'action publique locale. Cette recherche s'appuie sur le recueil de données qualitatives issues d'une dizaine d'entretiens semi-directifs réalisés, entre mai 2017 et mai 2019, auprès des membres de la coordination nationale des conseils des jeunes, des jeunes mobilisés autour du conseil des jeunes et des élus locaux dans une ville ayant une situation socioéconomique différente des grandes métropoles marocaines : Ouarzazate. Cette contribution se propose de démontrer, dans un premier temps, le contexte dans lequel a émergé le conseil des jeunes de la ville de Ouarzazate. Nous analyserons, dans un second temps, le rapport des membres du conseil des jeunes de Ouarzazate avec les élus locaux. Enfin, nous comptons démontrer comment les revendications

des jeunes qui composent le conseil de la ville de Ouarzazate se sont modifiées à la suite de leur entrée, via leur conseil, dans l'action publique.

Genèse du conseil des jeunes à Ouarzazate

La province de Ouarzazate se trouve dans le sud-est du royaume. Elle est divisée en quatre arrondissements et s'étend sur 3700 ha, avec une population de 70 875 habitants selon le recensement général de la population et de l'habitat de 2014. En 2016, cette ville a connu la création d'un conseil des jeunes, qui a été fondé par des jeunes associatifs. Ceux-ci ont organisé des élections pour élire les membres du bureau et discuter du statut de leur conseil. Les membres de ce conseil ont décidé de ne rattacher leur structure à aucune tendance politique.

La création du conseil des jeunes à Ouarzazate a été influencée par un contexte national qui, d'une part, encourage l'engagement des jeunes dans le secteur associatif et, d'autre part, contribue à l'élargissement des conseils des jeunes au niveau national. Sa création est aussi influencée par le rôle joué par des acteurs internationaux, comme l'explique celui de l'association française « Solidarité laïque » dans la création de ces conseils dans différentes villes marocaines. Il est observé, en effet, qu'à partir de l'expérience française en matière de participation des jeunes, cette association a joué un rôle d'accompagnement et de soutien aux jeunes associatifs marocains qui veulent créer leurs propres conseils des jeunes. Cela renvoie à la circulation internationale des modèles politiques et interroge le rôle des organisations non gouvernementales dans le transfert des dispositifs des pays dits du « nord » vers des pays dits du « sud » (Mazeaud et al., 2016, p. 12).

Cependant, cette création des conseils des jeunes a donné lieu à des rapports conflictuels entre jeunes et différents

acteurs locaux. Cela interroge la relation entretenue entre cette catégorie sociale et les élus locaux.

« Le rapport des jeunes avec les élus locaux est marqué par l'absence de confiance entre ces deux acteurs, voire un rapport de « rivalité » et de concurrence. »

Les membres du conseil des jeunes et les élus locaux

L'observation de la composition du conseil des jeunes de la ville de Ouarzazate permet de comprendre que le profil des membres est hétérogène. En effet, le conseil fonctionne avec un bureau exécutif, il est composé de 14 membres, dont 5 femmes; le tiers des membres est titulaire du baccalauréat auquel s'ajoutent trois ans dans l'enseignement supérieur; la plupart sont diplômés des filières de sciences humaines et sociales et sont âgés de 18 à 31 ans. Les membres du conseil des jeunes à Ouarzazate viennent de différentes associations de la province. Ces jeunes appartiennent à des tendances politiques différentes, certains sont apolitiques, ils sont issus d'une diversité de classes sociales.

Les jeunes membres du conseil des jeunes à Ouarzazate enregistrent un rapport conflictuel vis-à-vis des élus locaux. Selon les membres de ce conseil, l' élu local classe politiquement les jeunes et isole cette catégorie sociale. Tout comme au niveau national, les jeunes membres du conseil de la ville de Ouarzazate ont l'impression d'être vus comme d'éventuels concurrents. Le rapport des jeunes avec les élus locaux

est marqué par l'absence de confiance entre ces deux acteurs, voire un rapport de « rivalité » et de concurrence. Certains membres du conseil des jeunes ne cachent pas leur souhait de décrocher, à titre indépendant, un poste au conseil communal sans passer forcément par un parti politique. Cette situation marque la défiance des jeunes envers les partis politiques. Il est observé que ces conseils des jeunes n'ont pas contribué à l'instauration d'une nouvelle relation, centrée sur la confiance et la collaboration, entre les jeunes et les élus locaux. Cela explique par ailleurs « l'incapacité des jeunes à concurrencer les notables locaux qui mobilisent un capital social basé sur des alliances politiques, des moyens financiers plus importants dans les campagnes électorales » (Kadiri et Errahj, 2015, p. 9.).

Quelles sont alors les principales revendications des jeunes qui composent le conseil des jeunes de la ville de Ouarzazate ?

De la constextation à la domestication

Dans un contexte local marqué par la sécheresse et la situation de l'eau potable de la ville qui se caractérise par son mauvais goût et sa couleur trouble, les habitants de la ville de Ouarzazate ont manifesté, le 25 juillet 2016, contre la mauvaise qualité de l'eau. Cette manifestation a duré une heure et demie et a connu la participation d'une dizaine de personnes. Les membres du conseil des jeunes ont rejoint la mobilisation, organisée devant le siège du Conseil municipal de la ville. Le bureau du conseil a lancé sur les réseaux sociaux un appel aux habitants de la ville pour manifester contre la mauvaise qualité de l'eau. En conséquence, l'autorité locale, à savoir la préfecture, a créé une commission qui porte le nom de « Commission locale chargée des problématiques relatives à l'eau ». Celle-ci est composée d'un représentant du pouvoir central (la préfecture), d'un représentant du

Conseil municipal, des représentants des services extérieurs de l'État, du président ainsi que du secrétaire général du conseil des jeunes. L'invitation des jeunes, mobilisés autour du conseil des jeunes, pour participer aux travaux de ladite commission peut expliquer que les dispositifs participatifs sont vus, comme le souligne Carrel (2013), comme une « stratégie institutionnelle pour contenir la nouvelle « classe dangereuse » dans une visée disciplinaire » (p. 18.). Cette invitation des jeunes peut ainsi entrer dans le cadre de la mobilisation de leur expertise et de leur savoir-faire acquis suite à leur présence sur le terrain, mais aussi parce que ces jeunes ont montré leur capacité de mobilisation de la population locale.

L'adhésion des jeunes membres du conseil des jeunes à l'action publique, à travers la « Commission locale chargée des problématiques relatives à l'eau », a transformé leurs revendications. Leurs objectifs fixés initialement ont été modifiés; leur discours ressemble dorénavant à celui de l'autorité locale. Les jeunes adoptent désormais de « nouveaux communs à l'ensemble des partenaires » (Le Naour, 2005, p. 28). Les

membres du conseil des jeunes ont justifié le changement de leur position par les arguments présentés par les autorités publiques. L'analyse du dispositif du conseil des jeunes met en évidence que ce dernier permet essentiellement de rapprocher les jeunes des représentants des pouvoirs publics et de modifier, en conséquence, leurs revendications.

Conclusion

La participation des jeunes, mobilisés dans l'action publique locale autour du conseil des jeunes à Ouarzazate, montre que les dispositifs participatifs peuvent être utilisés comme un instrument qui vise à canaliser la colère de la jeunesse. Le contexte dans lequel ce dispositif s'est élargi, marqué par les soulèvements dans le monde arabe, semble aider les pouvoirs publics à canaliser la contestation des jeunes engagés dans des associations de la société civile. Les jeunes organisés autour d'un dispositif, qualifié de participatif, sont capables d'assurer leur entrée dans l'action publique locale, mais cela engendre des effets inverses sur leur position de départ. Le dispositif du conseil des jeunes

contribue ainsi à approuver le discours et les arguments des représentants des pouvoirs publics par des jeunes qui contestaient auparavant une action publique locale.

Références

- Bono, I. (2013). Une lecture d'économie politique de la « participation des jeunes » au Maroc à l'heure du Printemps arabe. *Revue internationale de politique comparée*, 20(4), 145-166.
- Carrel, M. (2013). *Faire participer les habitants? Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers populaires*. ENS Éditions.
- Chattou, Z. (2015). Regards critiques des jeunes Marocains sur leur place dans la vie politique nationale et les mobilités vers l'Europe. *Revue alternatives rurales*, Hors série Jeunes ruraux, 47-56.
- Kadiri, Z. et Errahj, M. (2015). Leadership rural au Maroc, entre jeunes et notables. *Revue alternatives rurales*, Hors série Jeunes ruraux, 57-68.
- Le Naour, G. (2005). Entrer dans l'action publique en la contestant. *Politix*, 2(70), 9-28.
- Mazeaud, A., Nonjon, M. et Parizet, R. (2016). Les circulations transnationales de l'ingénierie participative. *Participations*, 14, 5-35.

L'engagement des jeunes entrepreneurs en économie sociale, une question de parcours et de motivations

SANDRINE DUPUIS

Étudiante à la maîtrise

Institut national de la recherche scientifique

L'économie sociale (ÉS) est un mode de développement d'entreprise susceptible de propulser de nombreuses innovations dans divers secteurs d'activités (Lévesque et Petitclerc, 2010). Les jeunes sont de plus en plus nombreux depuis les années 2000 à y prendre place et à monter des projets novateurs, avec près d'un administrateur sur cinq qui est âgé de moins de 35 ans au Québec (Guidicelli et al., 2002; Chantier de l'économiste,

2020). Malgré la présence croissante de la jeunesse, le renouvellement démographique représente un enjeu important pour l'ÉS, autant du côté de la relève que de la dimension de l'innovation (Rospabé et al., 2017). Les objectifs de cette communication sont de comprendre ce qui motive les jeunes à s'engager dans le démarrage d'un projet en ÉS, en plus d'identifier de quelle manière leur parcours d'emploi et de formation affecte cet engagement. Les données mobilisées ont été produites dans le cadre de mon mémoire de maîtrise,

suivant une approche qualitative et inductive, et ont été collectées en 2022 à l'aide d'une vingtaine d'entretiens individuels auprès de jeunes entrepreneurs collectifs ayant des projets à différents stades de développement, ainsi que de deux groupes de discussion auprès d'intervenants accompagnant des jeunes dans leur parcours en ÉS¹.

Impact des parcours

Il est possible d'identifier trois types de parcours dans lesquels les participants

s'inscriront en fonction de leurs expériences.

Tableau 1 – Portrait des participants

Données sociodémographiques	Répartition des 20 participants
Hommes	6
Femmes	12
Non binaire	2
23 à 29 ans	9
30 à 35 ans	11
RMR ² de Montréal	7
RMR de Québec	6
Autres régions du Québec	7

Le premier type est celui du « parcours linéaire », qui se caractérise par une adéquation entre leurs expériences de formation et d'emploi. Leurs formations ainsi que leurs expériences d'emplois significatives vont appartenir au même domaine ou à deux domaines différents. Leur projet vient s'inscrire dans leur principal secteur d'activités et reste en continuité avec leur parcours. On retrouve 10 jeunes dans ce type de parcours, dont une plus grande proportion d'hommes (4/6) que de femmes (6/12).

Nous pouvons ensuite identifier le « parcours bifurquant », qui se démarque par une réorientation du domaine principal de formation et d'emploi vers le domaine dans lequel le projet prend place. Ainsi, les jeunes ont étudié et travaillé dans un domaine particulier, mais leur projet s'inscrit dans un domaine différent. Le développement du projet peut venir avant cette réorientation et en être la cause, ou en être le résultat lorsque le changement de carrière se déroule avant

l'idéation du projet. Ce parcours regroupe quatre jeunes, soit trois femmes et une personne non binaire.

Enfin, le type de « parcours éclectique » est celui qui connaît le plus de transformations et de diversité. Les jeunes ayant ce type de parcours ont complété des formations et occupé des emplois dans au moins quatre domaines différents. Au contraire des deux autres trajectoires, la plupart des jeunes n'ont pas vraiment de domaine principal de formation, car leurs expériences s'étendent dans le temps et dans différents secteurs. De plus, plusieurs jeunes ont réalisé, ou réalisent actuellement, un processus de questionnement sur leur choix de carrière, et leur projet peut être soit une expérimentation, soit ce qu'ils souhaitent faire à long terme. On y compte six jeunes : deux hommes, trois femmes et une personne non binaire.

En observant les expériences des jeunes en lien avec l'ÉS, on peut voir que seulement cinq jeunes ont suivi des formations touchant l'ÉS et trois jeunes ont suivi une formation en entrepreneuriat classique avant leur projet. Une douzaine de jeunes estiment qu'ils avaient de faibles connaissances de l'ÉS avant leur projet. Cependant, un grand nombre de jeunes ont été en contact avec l'ÉS, avec 17 jeunes qui ont eu des expériences de travail ou de bénévolat dans des entreprises d'ÉS, des organismes communautaires ou des associations avant leur projet. Finalement, 17 jeunes ont eu recours à de l'aide pour se former une fois leurs démarches amorcées, en entrant en contact avec des acteurs du milieu, en participant à un incubateur, en recevant de l'accompagnement ou en allant suivre des formations.

Au niveau du statut de l'ÉS dans l'emploi des participants, nous avons observé que ce n'est pas tous les jeunes qui vivent de

leur projet, puisque sept jeunes ont comme principale source de revenus un emploi autre que leur projet, quatre jeunes travaillent bénévolement à temps plein sur leur projet, ou l'ont fait lorsqu'ils le développaient, et deux autres ne le développent pas activement à l'heure actuelle. Seulement sept jeunes travaillent à temps plein sur leur projet, qui constitue leur principale source de revenus. Plusieurs jeunes doivent donc conserver une autre source de revenus pour pouvoir maintenir leur projet, ce qui complexifie leur démarche entrepreneuriale et peut constituer une source de vulnérabilité en démarrage.

Ainsi, les parcours peuvent expliquer en partie comment ils arrivent en ÉS, mais il demeure important de comprendre quelles sont les intentions et motivations entrepreneuriales des jeunes afin de mieux saisir leur engagement en économie sociale.

Motivations pour se lancer en ÉS

Nous avons pu observer cinq motivations des jeunes à démarrer leur propre projet d'ÉS.

Le désir d'utilité sociale peut se manifester par le fait de vouloir avoir un impact dans leur communauté, comme en aidant un groupe de personnes, en dynamisant un territoire, etc. D'autres ont envie de créer un service ou un produit qui n'existe pas actuellement sur le marché, dans le but de répondre à un manque. Le fait de se sentir utile socialement, de manière plus générale, en motivera également plusieurs, car ils trouvent du plaisir à aider les autres. Pour d'autres, ils auront une vision plutôt militante pour leur projet, notamment en voulant changer les mentalités, encourager de nouvelles pratiques et créer du capital social et environnemental.

Le désir d'autonomie et de créer son propre emploi se manifestera pour certains par la création de leur propre

structure d'entreprise et par le fait de démarrer un projet dont ils en seraient à la tête. Le désir d'autonomie et de liberté venant avec le fait de ne pas avoir de supérieurs était également une motivation pour plusieurs, tout comme l'envie de créer un emploi qui réponde à leur valeur et qui serait à leur image.

Le désir de mener un projet à terme et d'acquérir des connaissances concerne plutôt l'envie de plusieurs de faire avancer leur carrière, développer des compétences et leur réseau professionnel, en plus de vouloir devenir entrepreneur, peu importe si le projet prend place en ÉS ou non. Pour certains, la motivation n'était pas nécessairement de créer leur propre emploi, mais plutôt de concrétiser une idée et voir se matérialiser leur projet.

Le désir de viabilité de l'entreprise a motivé ceux qui veulent monter un projet qui résistera aux épreuves du temps, en plus de créer un précédent pour de futurs entrepreneurs. Ces jeunes souhaitent que la communauté s'approprie leur projet et que celui-ci se perpétue, qu'ils y restent eux-mêmes impliqués ou non. Certains veulent qu'un roulement de personnel se fasse afin

d'assurer une innovation et une amélioration constante au sein du projet.

Finalement, le désir de créer une entreprise à gestion démocratique et collective est présent chez ceux qui veulent créer un projet dont les décisions se prennent en commun et dans lequel tous les membres ont une voix. Ils souhaitent que le projet appartienne à tout le monde et que tous les membres soient sur le même pied d'égalité.

Profils d'entrepreneurs

En étudiant la répartition des jeunes à travers ces types de parcours et ces motivations entrepreneuriales, on peut dégager trois profils d'entrepreneurs. Le désir d'utilité sociale est une motivation présente pour tous les jeunes, mais cette motivation occupe une place différente selon les profils.

Le premier est le « profil altruiste », qui se caractérise par une utilité sociale très forte au sein du projet, dont l'origine est directement liée au fait qu'ils ont identifié un problème et veulent trouver une solution. Ils ne savent pas nécessairement s'ils voudront travailler à ce projet à long terme, lequel ne constitue pas actuellement une source

de revenus, et la majorité développe leur projet à temps partiel. On compte six jeunes qui font partie de ce profil, dont deux hommes, deux femmes et deux personnes non binaires.

À l'opposé se trouve le « profil de carrière », dont les jeunes entrepreneurs qui s'y trouvent ont démarré leur projet parce qu'ils s'y voient travailler à long terme et souhaitent créer leur emploi. Leur projet constitue ou deviendra leur principale source de revenus et leur emploi à temps plein. Les jeunes sont en grande partie motivés par l'avancement de carrière que leur procure leur projet. La moitié des participants (10) possède ce profil, dont environ la moitié des participants hommes (3/6) et femmes (7/12).

Finalement, le « profil expérientiel » se situe à mi-chemin entre le profil « altruiste » et « de carrière ». À travers leur démarrage de projet, ces jeunes veulent être utiles socialement, mais souhaitent également se développer professionnellement et acquérir des compétences et des expériences utiles à leur parcours. Leur projet n'est pas une source de revenus pour ces jeunes qui y travaillent soit à temps partiel soit n'investissent actuellement pas de temps sur son développement. Ce profil regroupe quatre jeunes entrepreneurs, avec trois femmes et un homme.

Conclusion

Les jeunes entrepreneurs collectifs arrivent en ÉS par des parcours diversifiés, et la plupart ont été en contact avec au moins une forme d'entreprise ou d'organisme collectif, même si leur connaissance de l'ÉS n'est pas toujours explicite. La majorité des jeunes iront cependant plus souvent chercher de l'aide après avoir réfléchi à leur projet et choisi un modèle collectif. Ils sont également motivés par la double volonté d'améliorer leur communauté et leur propre situation d'emploi sur le long terme. De plus, leurs projets collectifs

Tableau 2 – Motivations des participants

Motivations	Nombre de participants (sur 20)
Utilité sociale	20
Autonomie et désir de créer son propre emploi	11
Mener un projet à terme et acquérir des connaissances	7
Viabilité de l'entreprise	10
Créer une entreprise à gestion démocratique et collective	7

s'ancreront dans leur parcours de manière variée et évolueront différemment dans l'avenir. En effet, si on considère la temporalité des motivations, on constate que certains jeunes voient leur projet davantage comme une expérience temporaire, quelque chose qu'ils ont besoin de mener au présent, tandis que d'autres le voient plutôt comme un engagement à long terme, ce vers quoi ils souhaitent orienter leur carrière et poursuivre leur parcours.

Références

Chantier de l'économie sociale. (s.d.). *Découvrez l'économie sociale*. <https://chantier.qc.ca/decouvrez-leconomie-sociale/>

Guidicelli, C., Jolin, M., Millette, L. et Robitaille, J. (2002). *Les jeunes et l'économie sociale: Pour démocratiser l'entreprise. L'économie sociale en mouvement – Cahier d'information*.

Lévesque, B. et Petitclerc, M. (2008). L'économie sociale au Québec à travers les crises structurelles et les grandes transformations (1850-2008). *Économie et Solidarités*, 39(2), 14-37.

Rospabé, S., Maunaye, E. et Le Breton, H. (2017). Les coopératives jeunesse de services importées du Québec – Pour un rapprochement des acteurs "économiques" et "éducatifs" de l'ESS? *Revue internationale de l'économie sociale*, 344, 89-103

Notes

¹ Cette recherche est issue d'une collaboration entre la Chaire-réseau de recherche sur la Jeunesse du Québec (CRJ) et le Chantier de l'économie sociale du Québec.

² RMR : Région métropolitaine de recensement.



Le comité organisateur de la quatrième édition du CIJ était composé de Stéphanie Atkin (INRS), Julie Chabot (Uds), Capucine Coustère (ULaval), Victor Fernandes (ENAP), Stéphane Girard (ENAP), Martine Lauzier (INRS), Stéphane Lesourd (PAJR), Elsa Mondésir Villefort (Citoyenneté jeunesse), Clément Reversé (Université de Bordeaux) et Melissa Ziani (INRS).

Le comité organisateur remercie les membres du comité scientifique de la quatrième édition du CIJ : Nicole Gallant (INRS), Martin Goyette (ENAP), Martine Lauzier (INRS), Stéphane Lesourd (PAJR), Alexia Oman (Citoyenneté jeunesse) et Clément Reversé (Université de Bordeaux).

Il remercie également les partenaires qui ont soutenu l'évènement : l'Observatoire Jeunes et Société (OJS), la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (CRJ), les Offices jeunesse internationaux du Québec (LOJIQ), l'Office franco-québécois pour la jeunesse (OFQJ), l'École nationale de l'administration publique (ENAP) et l'association étudiante de l'École nationale de l'administration publique (AE-ENAP).