



Master 2
« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
pour l'enseignement agricole

Mémoire

Les jeunes et l'engagement :
Cas d'un lycée agricole à contraste.

GAUTIER Camille

École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole

Jury :

Philippe SAHUC, ENSFEA : Directeur de mémoire

Francis GAILLARD, ENSFEA : Examineur

Didier CHRISTOPHE, ENSFEA : Examineur

Mélanie GAMBINO, UT2J : Examinatrice

Novembre 2016

Remerciements :

Merci à Philippe Sahuc pour son aide précieuse, sa disponibilité et sa bienveillance.
Un accompagnement d'une grande qualité.

Merci aux élèves du lycée agricole dans lequel j'ai réalisé mon enquête.
Ils m'ont donné de leur temps et ont enrichi mes réflexions.

Merci à Lara Guillaud pour son soutien amical.

Merci à Armelle Rosmann, mais aussi à Hélène Hincelin, Nathalie Raymond,
Corinne Roig, et bien d'autres, pour ces belles rencontres professionnelles.

À Daniel Pénicaud. Un merci infini à cet homme qui m'a montré du doigt un chemin possible.

À Marion, à Xavier, pour les heures prises sur leur week-end pour me relire patiemment.

À Franck et Bertie aussi ...

Sommaire

Introduction	5
---------------------------	---

Partie 1 :

L'Enseignement Agricole : naissance et évolution d'un système éducatif soucieux de l'engagement des jeunes.	8
1.Éléments d'histoire de l'enseignement Agricole.....	8
2.Éducation populaire, son influence dans l'enseignement agricole	11
3.Naissance de l'Éducation Socioculturelle.....	13
a. Les origines.....	13
b. 50 ans d'évolution.....	14
c. Enjeux et perspectives actuelles.....	15
d. Missions de l'éducation socioculturelle.....	16
e. Les ALESA(s) : élément central du dispositif.....	17

Partie 2 :

L'engagement : éléments de définition	18
1.Qu'est-ce que l'engagement ?.....	18
Engagement et politique.....	18
Engagement, associations et bénévolat.....	19
Engagement et émancipation.....	20
Engagement et citoyenneté.....	21
Engagement, motivation et action.....	22
Engagement et participation	23
Engagement et pédagogie.....	24
Engagement et pédagogues.....	25
2. Des dispositifs pour l'engagement des jeunes.....	26
3. Engagement des jeunes : mythe et réalité.....	27
Une mauvaise image chez les adultes.....	28
Le poids du regard des autres.....	29
Les jeunes manquent de temps.....	29

Partie 3 :

L'engagement, selon des jeunes d'un lycée agricole	31
1. Une enquête qualitative.....	31
Un lycée agricole à contraste.....	31
Des entretiens.....	32
Un questionnaire.....	32
2. Méthodologie.....	33
Les entretiens.....	33
Le questionnaire.....	34
Le traitement des données.....	34
Les limites liées à la méthode.....	34
Une première indication liée à la méthode.....	34
3. Des entretiens riches d'enseignement.....	35
L'engagement, définitions spontanées.....	35
Les domaines de l'engagement.....	35
Des conditions nécessaires.....	36
Des obstacles éventuels.....	37
S'engager, mais pourquoi ?.....	39
L'importance du groupe.....	39
Question d'âge.....	40
Une vision d'eux-mêmes.....	41
Des apports.....	41
Des valeurs.....	42
Une vision du monde.....	43
Un sentiment d'impuissance.....	44
La place des adultes.....	45
Des mots d'une jeune que je souhaite retenir.....	46
4. Résultats du questionnaire.....	47
5. Réflexions et perspectives.....	49
6. Douze actions concrètes.....	52
Conclusion	55
Annexes	57
Bibliographie.....	58
Guide d'entretien.....	61
Le questionnaire.....	66
Le LEGTA, lieu de l'enquête.....	68

Introduction

Il n'est pas rare d'entendre, de la bouche de certains adultes, que les jeunes aujourd'hui ne s'engagent plus, sont individualistes, consommateurs, et n'ont plus le sens du collectif. Ce sont des mots qu'il m'est arrivé d'entendre en salle des professeurs dans les différents lycées agricoles dans lesquels j'ai travaillé. Nostalgie de leur propre jeunesse, théories hasardeuses ou fondées sur des observations concrètes, ce type de propos me questionne particulièrement en tant qu'enseignante en éducation socioculturelle.

Mon expérience dans ce domaine est encore modeste - quatre petites années -, mais m'a tout de même permis de vivre de nombreux moments, parfois de réussite, de plaisir et de bonheur partagé avec mes élèves, mais également de doute, de questionnement.

Cette expérience s'est doucement construite auprès de différents publics, dans plusieurs établissements. De 14 ans à 20 ans, les jeunes que j'ai pu accompagner ont été tous très différents : issus de milieux ruraux, sans que cela soit toujours le cas, avec parfois des situations personnelles très difficiles, fâchés avec l'école pour certains, perdus ou en attente et, pour d'autres, curieux, passionnés, volontaires, politisés, matures, souvent surprenants ... mais jamais identiques ! Ces publics (auxquels mes formations ne m'avaient pas vraiment préparée), j'ai dû les aborder avec circonspection et prudence, cherchant systématiquement l'approche qui me paraissait la plus appropriée afin de conduire chacun vers les objectifs fixés par les référentiels. J'ai compris assez rapidement combien l'éducation socioculturelle, discipline qui était la mienne, avec l'immense diversité de situations d'apprentissage qu'elle propose, pouvait permettre ouverture, autonomie, parfois prise de risque et donc engagement. Ces réflexions m'ont ainsi donné envie d'explorer de manière plus approfondie cette question de l'engagement pour ce travail de recherche et d'écriture.

Dans les différentes recherches que j'ai pu mener, je me suis ainsi rendue compte, au travers de l'histoire de l'enseignement agricole et de la création de l'éducation socioculturelle (ESC), combien l'idée d'engagement était récurrente, importante, un véritable fil conducteur. Depuis la réforme des années 60 et la volonté du Ministère de former de jeunes acteurs de leur territoire, jusqu'aux réformes plus récentes, l'idée de former des jeunes aguerris, de futurs adultes capables de prendre des responsabilités et d'agir en connaissance dès lors que des décisions seraient à prendre, est une constante que j'avais saisie au cours de mes années d'enseignement en tant qu'ESC contractuelle. Cette idée fut confortée par mes recherches, mes lectures comme les démarches d'entretien opérées auprès des élèves d'un lycée d'enseignement général et technologique agricole (LEGTA) où j'ai fait mon stage.

En ce qui me concerne, l'ensemble de ma formation s'est faite à l'Éducation Nationale puis aux Beaux-Arts. Lycéenne, j'étudiais dans un lycée de secteur imposant qui accueillait plus de 1 000 élèves. Dans les souvenirs que j'ai de cette période, je ne trouve pas de moments où les équipes pédagogiques et le personnel encadrant nous poussaient à nous engager dans une démarche d'autonomie. Je n'ai jamais entendu parler de projets à mener au sein du lycée, d'association d'élèves, n'ai pas eu connaissance de festival des lycéens, pas l'impression que des dispositifs nous donnaient une place particulière ou une opportunité d'engagement.

À cette époque, un ami de la famille travaillant dans un lycée agricole, lors de nos rencontres, parlait souvent de projets, d'initiation à des démarches artistiques, de stages... autant de choses que j'écoutais avec envie à l'époque et qui ont pu guider mes choix par la suite... Au-delà du fait que l'établissement où il enseignait me paraissait être davantage à échelle humaine, je comprenais qu'en dehors des cours (qui eux-mêmes avaient l'air de s'organiser autrement), étaient proposées des démarches d'ouverture sur le monde particulièrement intéressantes où les jeunes prenaient une place toute particulière ...

Quelques années plus tard, voilà que je fais partie du monde de l'enseignement agricole, que je prends part à son fonctionnement, à son histoire. Parce que l'idée de susciter l'engagement des jeunes y est essentielle, j'ai eu envie d'explorer de manière plus approfondie ce concept qui est devenu récurrent ces dernières années. Lorsque l'on utilise un même mot très fréquemment, il arrive qu'on en oublie le sens premier, qu'on étire sa signification, qu'on le vide de sa substance originelle.

Aussi, afin de présenter ma réflexion sur ce concept d'engagement, j'ai eu envie dans un premier temps de convoquer l'histoire de l'enseignement agricole et de l'éducation socioculturelle. Par mes lectures, j'ai compris combien la réforme des années 60 et celles qui ont suivi ont permis d'installer un enseignement et des démarches de projets où l'élève était au centre des préoccupations. Je pense que le fait que certains conseillers à l'origine de la rénovation des années 60 soient issus des mouvements d'éducation populaire (dont Peuple et Culture) a été un élément déterminant permettant de donner une inflexion durable aux orientations d'enseignement. Il me paraissait ainsi important de revisiter le passé pour mieux comprendre le présent et bien entendu aborder l'avenir !

Dans un deuxième temps, j'ai jugé utile d'explorer le travail de recherches pédagogiques qui ont donné réalité à l'idée d'engagement, d'autonomie et aujourd'hui de citoyenneté. Je

connaissais par bribes ce qu’avaient pu apporter certains pédagogues, sociologues, et, comme beaucoup, je connaissais quelques noms dont celui de Célestin Freinet ... sans vraiment avoir réfléchi sur les propositions qu’il avait pu faire. En préparant le concours, je m’étais intéressée aussi à des pédagogues plus contemporains dont Philippe Mérieux qui m’ont apporté de réels éclairages sur le travail que je réalisais alors.

Forte de ces éléments de contextualisation, dans une troisième partie, je proposerai le travail de “terrain” et d’entretien mené auprès des élèves d’un lycée d’enseignement général et technologique agricole où j’étais en stage. Ce type de démarche me paraissait être un incontournable et j’ai pris plaisir et intérêt à conduire des entretiens ouverts puis décryptés afin de garder toute la valeur des mots utilisés.

Lorsque l’on dialogue avec des jeunes, il est important de s’assurer que nous mettons la même chose sous certains mots. La prise de recul est non seulement nécessaire, elle me paraît surtout indispensable.

Les adultes attendent des jeunes qu’ils s’engagent, mais je souhaitais vérifier pour ce présent travail si jeunes et adultes avaient la même vision de l’engagement, la même définition. Dans le travail sur la méthodologie d’entretien employé, j’ai souhaité comprendre ce que pouvait représenter l’idée d’engagement pour un jeune en 2016.

Vous comprendrez qui si les jeunes interrogés sont des lycéens et étudiants en lycée agricole, dans les apports théoriques de ce travail, j’entends par jeunes des personnes pouvant être lycéennes ou étudiantes, pas encore entrée dans la vie active.

Dans une dernière partie, je poserai quelques questions sur la réflexion menée, explorant en particulier ce que j’ai apprécié, ce qui m’a paru bien fonctionner comme les limites inhérentes à tout système. Je trouvais important, avant d’aborder ma future fonction de titulaire en ESC, de comprendre ce qui fait sens aujourd’hui, ce qui donne réalité et vitalité dans les référentiels de formation et ce qui peut permettre d’avancer au quotidien dans ce métier où je trouve plaisir, passion et intérêt.

Partie 1 : **L'Enseignement Agricole : naissance et évolution d'un système éducatif soucieux de l'engagement des jeunes.**

Parce que nous vivons une époque de grands changements sociétaux, parce que certains regrettent un désintérêt des jeunes en général, parce que nous sommes entrés dans une période d'incertitude dans différents domaines, je pense intéressant de visiter ce qui, dans les démarches éducatives actuelles font sens et permettent de s'engager vers un futur meilleur, mais aussi de comprendre comment ces démarches se sont installées au fil du temps. C'est pourquoi, j'ai trouvé important de poser un regard curieux sur ce qui faisait la réalité de l'enseignement agricole et en particulier les bases qui en étaient à l'origine.

1. Éléments d'histoire de l'enseignement Agricole.

L'enseignement agricole en France constitue un système éducatif particulier, sous la tutelle du Ministère de l'Agriculture. Si historiquement il s'est construit avec pour objectif de former les jeunes issus du monde rural aux métiers de l'agriculture, la réalité d'aujourd'hui est bien plus complexe. L'enseignement agricole a évolué et accueille maintenant plus de 80% de jeunes urbains qui se destinent à de nombreux métiers parfois assez éloignés du domaine de l'agriculture (Eric Marshall, 2006).

On peut considérer que le décret de juillet 1848, créant un système d'enseignement dont le projet clair est de former des agriculteurs, pose la première pierre de l'enseignement agricole. C'est alors le résultat d'une volonté politique d'une part, cherchant ainsi à valoriser un groupe social qui représente une grande partie de la population, mais aussi le souhait du monde agricole qui voit dans cette création un soutien et une aide pour s'adapter aux mutations du secteur agricole, et le besoin des familles agricoles de voir leurs enfants pris en compte dans l'effort de scolarisation.

Cependant, ce n'est qu'à partir de 1960 que les orientations prises vont progressivement donner à l'enseignement agricole le visage qu'on lui connaît aujourd'hui. En effet, le Ministre Henri Rochereau, et surtout le Premier Ministre Michel Debré présentent une loi qui va largement dépasser le premier objectif de la formation des agriculteurs. Désormais, ils côtoieront dans leur lycée d'autres catégories socioprofessionnelles du monde rural. De plus en plus en lien avec la

société, l'idée est de ne pas s'adresser aux jeunes ruraux comme s'ils appartenaient à un monde à part. Outil d'ouverture sur le monde, l'enseignement agricole doit également permettre aux jeunes ruraux qui le souhaitent de trouver des emplois hors agriculture.

En outre, sont proposées des méthodes pédagogiques différentes de celles de l'éducation nationale, offrant ainsi une alternative pour des jeunes fâchés avec le système éducatif classique. Ce type de démarches ne fut rendu possibles que grâce à la volonté du Ministre Edgard Pisani, en charge de la mise en œuvre de la réforme et celle de ses conseillers, souvent issus de l'éducation populaire.

Rattaché au ministère de l'agriculture, l'enseignement agricole est alors étroitement lié à l'évolution des politiques agricoles. Ses contenus sont modelés en fonction de celles-ci, et s'accordent également aux progrès techniques qu'il souhaite accompagner, voir même anticiper. Pour exemple, en 1960, on est alors dans une recherche d'autosuffisance alimentaire. La France est très dépendante des importations pour de nombreux produits agricoles. Le maître mot est alors *productivité*. Les programmes de l'enseignement agricole sont donc façonnés pendant 30 ans par cet objectif de rendement avec l'idée première de former des jeunes chefs d'exploitation ouverts, pugnaces et sachant décoder le monde dans lequel ils allaient travailler.

Plus tard, les politiques agricoles vont intégrer progressivement dans leur champ d'investigation des questions plus larges portant sur les sujets de l'alimentation, de l'aménagement du territoire et de l'environnement. C'est ainsi que l'on voit naître de nouvelles filières de formation dans les établissements.

On avait bien compris les limites d'une formation essentiellement basée sur l'expérience et la transmission de père en fils telle qu'elle existait au début du XXème siècle.

Sous la tutelle du ministère de l'agriculture, mais pas isolé ni étranger à l'éducation nationale, l'enseignement agricole a souhaité l'ouverture dès les lois d'orientation agricole, voire l'a provoqué de manière marquée. La loi de 1960 cherche la parité entre les deux systèmes éducatifs et les reconnaît tous deux de façon équivalente au niveau national. Il y a depuis lors une parité au niveau des diplômes dispensés, une parité au niveau des voies de formation, et une parité statutaire des personnels enseignants et non enseignants.

Edgard Pisani Ministre de l'Agriculture à partir de 1961, prend grande part à ces changements et contribue aux réflexions qui les entourent. Il a su y associer des conseillers venus des sensibilités de l'éducation populaire tel que Paul Harvois (issu de l'association Peuple et Culture) qui a marqué l'enseignement agricole permettant de renforcer la spécificité pédagogique qui le caractérise.

En 1966, son rôle de précurseur est confirmé par la création d'un corps d'animateurs dans un premier temps puis d'enseignants chargés d'éducation socioculturelle.

Je reviendrai plus tard plus en détail sur cet aspect de l'histoire, loin d'être anecdotique par rapport à notre sujet.

En 1984, de nouvelles lois (votées à l'unanimité) relatives à l'enseignement agricole public et privé fixent le socle de ses missions actuelles et donnent des orientations nouvelles à l'enseignement dispensé. Outre des aspects théoriques, elles proposent en particulier des temps d'apprentissage sur le terrain, des phases pluridisciplinaires et des missions d'animation des territoires ruraux.

Cela s'est concrétisé afin :

- d'assurer une formation générale technologique et professionnelle initiale (scolaire et apprentissage) et continue ;
- de participer à l'animation rurale, devenu en 2005 mission d'animation et de développement des territoires ;
- de contribuer à l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes et des adultes (mission ajoutée par une loi de 1999) ;
- de contribuer aux activités de développement, d'expérimentation et de recherche appliquée ;
- de participer à des actions de coopération internationale, notamment en favorisant les échanges et l'accueil des élèves, apprentis, étudiants, stagiaires et enseignants.

On peut déjà lire dans ces missions des clefs de compréhension de la préoccupation de l'enseignement agricole à susciter l'engagement et la citoyenneté des jeunes. Car il y a une synergie entre ces 5 missions et elles perdent tout sens si elle ne mettent pas les apprenants au cœur de leurs actions.

Ce qui caractérise alors les établissements d'enseignement agricole favorise encore cette idée :

- des établissements à taille « humaine » (une moyenne de 300 élèves contre 1 000 à l'éducation nationale), avec de nombreuses activités sportives et culturelles, très souvent un internat, établissements qui se veulent de véritables lieux de vie, et pas juste un lieu de passage ;
- un ancrage réel avec l'environnement proche ;
- la présence simultanée de plusieurs types de publics ouverts les uns aux autres et parfois investis dans des projets communs ;
- la présence d'une exploitation agricole ou d'un atelier technologique support d'apprentissage et de recherche.

Les bases de l'histoire de l'Enseignement Agricole, comme j'ai pu le dire, se trouvent aussi dans

les orientations données par les conseillers de l'époque issus des mouvements d'éducation populaire dont Peuple et Culture.

J'ai donc jugé utile ce petit rappel historique, afin de mieux comprendre, et de revenir sur ceux qui sont à l'origine des orientations données et en particulier de l'éducation socioculturelle.

2. Éducation populaire, son influence dans l'enseignement agricole ...

Traversant différents courants d'idées militantes depuis le 18^{em} siècle, époque des lumières, l'idée d'éducation populaire va accompagner des combats qui prônent le développement individuel des personnes et le développement social communautaire dans l'optique de permettre à chacun de s'épanouir et de trouver sa place dans la société.

En complément du système éducatif traditionnel, c'est l'idée d'une éducation qui valorise les individus en leur reconnaissant la capacité, à tout âge, d'apprendre et de transmettre par le partage et l'expérience collective. Elle ne se limite ni à la culture élitiste, ni à la culture académique et met en avant la culture populaire.

Elle est le moyen pour le peuple de s'emparer des choses, des réflexions qui animent la société, de prendre un certain pouvoir en étant acteur. Elle est l'occasion de développer les capacités de chacun à vivre ensemble, à développer un esprit critique, à confronter ses idées, à s'exprimer en public, à écouter.

C'est pendant des périodes de trouble dans la société que des principes d'éducation populaire sont utilisés, revisités, et que son histoire s'écrit. Durant le 19^{ème} siècle, au cours des révolutions de 1830, 1848 et 1871, trois courants s'approprient et font vivre chacun à leur manière des formes d'éducation populaire : un courant laïc républicain, un courant chrétien social, et un courant ouvrier et révolutionnaire. Ils construisent ainsi chacun l'histoire de l'éducation populaire.

Le courant laïc républicain, contre l'obscurantisme entretenu par l'église, œuvre pour établir une République solide. Il fera naître de nombreuses associations dont la célèbre Ligue de l'enseignement, créée par Jean Macé, pédagogue, enseignant et journaliste républicain.

En 1868, le second empire s'assouplit mais les réunions publiques traitant de politique ou de religion sont encore interdites. Pour contourner cela, des espaces permettant au peuple de débattre, de s'instruire, et d'aborder les questions alors proscrites se multiplient. Ces lieux, véritables terrains d'éducation populaire, vont faire naître celles et ceux qui deviendront des communards. En 1871, la commune de Paris met en place des réformes parmi lesquelles

l'enseignement laïc et gratuit.

Le courant chrétien social, de son côté, se mobilise pour lutter contre la misère et la pauvreté. Il réunit des personnes de tous horizons, faisant fi des différences de classes sociales, et donne jour en 1925 à la JOC (Jeunesse Ouvrière Chrétienne) et à la JAC (Jeunesse Agricole Chrétienne). Tous deux participent en grande partie à la prise de conscience sociale de la jeunesse, en particulier en milieu rural.

Quant au courant ouvrier et révolutionnaire, il se place en opposition au capitalisme. Face à l'école que Jules Ferry instaure en 1881-1882, il compte préserver une culture et des valeurs propres à la classe ouvrière.

Le XX^{ème} siècle voit l'institutionnalisation de l'éducation populaire. En 1943, un agrément « Jeunesse et éducation populaire » est créé, plaçant les associations qui l'obtiennent sous la tutelle de l'état qui les subventionne. Alors que le régime de Vichy cherche à formater la jeunesse selon son idéologie et sa devise « travail, famille, patrie », des associations telles que Peuple et Culture ou encore les Francs et Franches Camarades (Francas aujourd'hui) vont se construire dans la clandestinité. Après la libération, la ferveur de ces jeunes résistants reste intacte. Ils militent pour que l'éducation politique de masse, pensée comme une pédagogie de la démocratie, se développe afin d'éviter tout retour en arrière vers un nouveau régime totalitaire.

Pourtant, quelques années plus tard, on observe que la dimension politique s'estompe légèrement sans pour autant être complètement gommée. Les institutions que sont alors le Ministère de la Culture, fondé en 1959, et le Ministère de la Jeunesse et des Sports délaissent l'idée de pédagogie de la démocratie pour glisser vers des dimensions de loisirs.

Toutefois, des militants des premières heures continuent d'œuvrer dans l'ombre.

C'est ainsi que grâce à la volonté des conseillers du Ministre de l'Agriculture Edgar Pisani (Paul Harvois en particulier) va être donné, dans ce qui devient l'enseignement agricole, une coloration toute particulière issue des idées de l'éducation populaire.

Paul Harvois, devenu Directeur départemental de la Jeunesse et des Sports de Haute-Marne fait la connaissance d'Edgar Pisani en 1952, alors que ce dernier est un jeune préfet. Dès lors, ils collaborent déjà pour la construction et l'animation d'équipements socioculturels. Paul Harvois devient ensuite un acteur clef d'un réseau d'association d'éducation populaire : « Peuple et Culture ». L'ambition de ce réseau est claire : il rêve de rendre " la culture au peuple et le peuple à la culture ", objectif affirmé dans un manifeste rédigé au sortir de la 2^{de} guerre mondiale, en 1945. Ses fondateurs appartiennent à la génération du Front populaire. Parmi eux, Bénigno Cacérès définit l'éducation populaire de la façon suivante : « il ne s'agit pas de donner à l'esprit des connaissances, mais de développer ses facultés. Avant de « faire de l'histoire », il faut

créer dans l'esprit le réflexe historique. Avant de « faire de la géographie », il faut habituer l'esprit à se situer dans l'espace (...). Sans faire renaître la rhétorique ou la scolastique, nous développerons cette musculature par un véritable entraînement mental ».

À partir de 1964 Paul Harvois prend les fonctions de chef du bureau de la Promotion sociale et des activités culturelles au Ministère de l'Agriculture. C'est alors qu'il imagine, dans la grande réforme de l'enseignement agricole en cours, un corps d'animateurs d'éducation socioculturelle dans les lycées publics. Une initiative qu'il défend, faisant tout son possible pour la faire vivre. Le rôle de ces agents du service public est, pour lui, de contribuer à l'animation sociale et culturelle des élèves et du milieu rural. Il pense en effet que si l'on souhaite former de véritables chefs d'entreprises agricoles et des acteurs actifs et responsables de leur territoire, il est indispensable de leur donner ouverture d'esprit, curiosité et initiatives. C'est ainsi que naît l'une des fortes spécificités de l'enseignement agricole, participant par là même au renouvellement de sa pédagogie.

3. Naissance de l'éducation socioculturelle

a. Les origines

Paul Harvois est « l'inventeur » de l'éducation socioculturelle dans les lycées agricoles. L'une de ses motivations naît du constat qu'à cette époque, dans les années 1960, un fossé se creuse entre la population du monde rural et la population du monde urbain. Malgré des progrès, notamment dans les infrastructures de transport et dans les moyens de communication, la jeunesse du monde agricole reste en retrait et souffre surtout de son éloignement de la vie culturelle. L'éducation socioculturelle doit permettre de pallier ce déficit en favorisant « l'ouverture sur le monde » des jeunes.

Par des méthodes actives de pédagogie de projet, l'enjeu est d'éveiller la curiosité, d'aider à la formation d'individus responsables, autonomes, épanouis. De favoriser chez ces individus le développement d'un esprit critique, de les préparer à l'enrichissement de leur vie personnelle par un apprentissage démocratique de la vie en société. L'idée est de permettre aux jeunes de s'engager de façon réfléchie dans les démarches qui leur correspondent, de faire des choix de façon éclairée, de prendre part au monde auquel ils appartiennent.

En puisant dans les théories de l'école nouvelle, de l'éducation populaire et des mouvements associatifs, l'éducation socioculturelle construit son histoire et s'installe durablement au sein de l'enseignement agricole.

La première pierre est posée en 1962, avec la création dans chaque établissement d'un « complexe socioculturel et sportif » comprenant un foyer pour les élèves, un amphi-théâtre ou une salle polyvalente pour les lycées, la création d'une association sportive et culturelle et l'accompagnement d'un animateur. Ce dispositif doit participer à l'effort d'ouverture sur l'environnement proche et sur le monde que doit provoquer l'enseignement technique agricole. En outre, le régime d'internat étant très important, ce système doit offrir un véritable cadre de vie en valorisant les élèves par la mise en avant de leur personnalité et la dynamique du corps social auquel ils appartiennent.

Le professeur d'éducation socioculturelle est à l'époque uniquement un animateur qui tient toutefois une place centrale dans la vie scolaire. En 1965, Paul Harvois recrute la première promotion de ces professeurs : des militants de l'éducation populaire et de l'école nouvelle et animateurs du milieu rural, « Une équipe très vivante, bourrée d'imagination, d'ardeur et de conflits » écrit Jeannine Delacote (membre de cette « équipe ») dans une lettre du 30 juillet 2006 envoyée aux organisateurs du 40^{ème} anniversaire de l'ESC. Cinquante ans plus tard, la discipline s'est largement institutionnalisée tout en restant fidèle aux valeurs prônées par Paul Harvois.

b. 50 ans d'évolution

D'abord animateur, rapidement professeur, le « socioculturel » reste un « original », notamment par l'organisation de son temps de service qui se compose d'un tiers d'animation et de deux tiers de face à face (de cours). Au départ, les textes font des suggestions de thèmes à aborder et d'objectifs, mais aucun programme précis n'est officialisé. Les 5 premières années se construisent sur le mode du tâtonnement. Les animateurs d'ESC, militants dans l'âme, ont une réputation « d'incontrôlables ». Leur intégration dans les établissements n'est pas toujours simple notamment face à des proviseurs parfois encore assez rigides.

À la demande du DGER (Directeur Général de l'Enseignement et de la Recherche), un groupe de travail réfléchit à de nouvelles orientations pour l'animation socioculturelle et aboutit en 1970 à une circulaire qui fixe le fonctionnement de l'éducation culturelle. Le préfixe *socio* disparaît, le développement culturelle du milieu rural est écarté, les séquences en face à face démarrent.

En 1977, une réforme réaffirme le bienfondé et l'importance de l'ESC.

L'évolution des publics, la diversification des filières, les choix pédagogiques, ont finalement conforté l'existence de l'éducation socioculturelle et ont eu pour effet son intégration progressive dans les référentiels de formation, à l'instar des autres disciplines. Aujourd'hui cette discipline n'est plus remise en cause en tant que telle.

Le professeur d'éducation socioculturelle est généralement bien identifié par les élèves (*L'éducation socioculturelle (ESC), c'est quoi ?*, 2015), notamment à travers son rôle d'accompagnement de l'association socioculturelle des lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis (ALESA depuis 2003 ; association sportive et culturelle, ASC, avant 2003). Il est également reconnu par l'ensemble de l'équipe éducative car souvent plus présent et donc plus « visible », et également grâce aux actions menées au sein des établissements.

En 1984, une nouvelle rénovation de l'enseignement agricole réforme les programmes en tendant à une harmonisation avec l'Éducation Nationale. Les programmes jusque-là indicatifs deviennent précis et normatifs, dans un cadre modulaire, accélérant ainsi le processus d'intégration à la formation. L'éducation socioculturelle donne des outils aux jeunes, son existence est légitimée, elle fait partie de l'ADN de l'enseignement agricole.

Son évolution est liée à l'évolution de la société. Le monde rural n'est plus le même que celui de 1960. Il n'est plus aussi éloigné des centres culturels. Les lycées agricoles sont désormais parfois en milieu périurbain, très bien desservis par les moyens de transports. Si les internes sont encore nombreux, ils le sont tout de même moins. Pour autant, le rôle de l'ESC n'est pas remis en question. Bien au contraire, il fait des envieux à l'éducation nationale. On lui confère même une dimension visionnaire et universelle. Après une année 2015 durant laquelle la France a traversé des événements tragiques, l'ESC apparaît aujourd'hui comme une réponse positive.

c. Enjeux et perspectives actuelles

L'ensemble de la société a profondément changé et le monde rural et agricole avec. Les mutations sont multiples : culturelles, écologiques, économiques, humaines, et leur ampleur est exceptionnelle à l'échelle de la France bien sûr, mais au niveau planétaire également.

L'exigence de qualité dans les produits issus de l'agriculture est de plus en plus prégnante dans la société Française. On veut manger sain, local, responsable, respectueux ... pas trop cher

Les campagnes, les paysages sont revendiqués comme des biens communs, modifiant les rapports ville / campagne. Les questions autour de l'écologie, du vivant, de l'environnement remodèle complètement nos liens avec la nature.

Les tensions au sein de nos sociétés multiculturelles sont nombreuses. Des menaces pèsent sur les valeurs humanistes. La montée de l'intolérance et du radicalisme représente un danger. Au regard de l'actualité tragique de l'année 2015, les enseignants d'ESC ont souvent été sollicités pour jouer pleinement leur rôle : aider les élèves à mieux comprendre et décrypter la complexité du monde contemporain.

L'apprentissage de la citoyenneté est réaffirmé comme un enjeu essentiel et indispensable qui doit se faire, entre autre, à l'école. L'éducation socioculturelle doit y prendre sa part. La charte « 100% citoyen » a d'ailleurs rappelé en 2015 l'importance de cet axe et de l'engagement de l'enseignement agricole autour de la « Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la république ».

Les jeunes eux-mêmes voient les bienfaits de l'éducation socioculturelle. J'ai pu entendre, parmi les paroles que j'ai recueillies : « c'est bien, on fait des choses qu'on ferait pas autrement. Et puis on peut poser des questions ... débattre ... C'est pas partout qu'on peut faire ça quand on est jeune ! ».

Apprendre à regarder par-dessus la haie, aider les jeunes à mieux appréhender les changements sociaux et culturels, à élargir leur champ de vision : voilà des enjeux qui restent toujours autant d'actualité. Pour permettre cela : « *La pédagogie de l'éducation socioculturelle se veut en rupture avec « l'évidence », contribuant de manière spécifique à l'éducation du regard des jeunes sur leur environnement et sur eux-mêmes* », tel que le préconise le référentiel professionnel publié en 2006.

d. Missions de l'éducation socioculturelle

La circulaire DGER/SDEPC/C2006-2002 du 21 mars 2006 « Référentiel professionnel du professeur d'éducation socioculturelle et conditions d'exercice de ses activités » énonce les trois domaines que doit couvrir l'éducation socioculturelle :

- l'éducation à l'environnement social et culturel : doit permettre d'enrichir la relation du jeune à son environnement par l'appréhension des aspects sociaux, culturels et patrimoniaux et par une réflexion sur les dynamiques culturelles ;
- l'éducation artistique : favorise le développement de l'imaginaire, l'approche sensible, le jugement et la créativité par une éducation artistique ouverte aux différentes formes d'expression et de communication ;
- l'éducation à la communication humaine, à l'autonomie et à la coopération : a pour objectif de développer les capacités de relation et d'initiative par l'approche des processus de communication, par la réalisation de projets impliquant des pratiques sociales d'animation.

Ces trois domaines s'entremêlent parfois et sont atteints par la mise en œuvre de deux fonctions du professeur d'ESC : celle d'enseignant pour 2/3 de son temps de service, et celle d'animateur pour 1/3 de son temps de service au cours duquel il agit entre autres auprès de l'association des lycéens, étudiants, stagiaires, et apprentis qu'il accompagne.

e. Les ALESA(s) : élément central du dispositif

Dès les réformes de 1965, les associations sportives et culturelles sont au cœur du dispositif de l'éducation socioculturelle que l'enseignement agricole mettait alors en place. Leurs bienfaits auprès des apprenants sont reconnus : elles contribuent au développement de nombreuses activités péri-scolaires, à la vie des foyer et des établissements, à la formation des jeunes à la vie associative. Ces associations deviennent en 2003 les ALESA(s) (Association des Lycéens, Etudiants, Stagiaires et Apprentis), elles ont pour ambition de participer à l'éducation à la citoyenneté. Leur vocation est de fédérer les apprenants en organisant des activités socioculturelles volontaires et également de former ses adhérents aux responsabilités de gestion et à l'organisation. C'est l'autonomie et l'émancipation des jeunes qui sont souhaitées, autant de notions qu'on peut lier à la thématique qui nous intéresse ici : l'engagement. En effet, avec le passage de l'ASC à l'ALESA, l'association qui était un outil de l'équipe pédagogique devient un outil pour les jeunes en formation.

Vouloir comprendre la vision que les jeunes ont de l'engagement est alors pour moi lié à la compréhension de la relation qu'ils ont ou souhaitent avoir avec leur association. Cela me paraît essentiel à comprendre pour un professeur-animateur d'éducation socioculturelle devant les accompagner dans leur démarche.

Partie 2 : L'engagement : éléments de définition

1. Qu'est-ce que l'engagement ?

D'un point de vue étymologique, « engager » est l'action de mettre en gage, de lier par une convention, un contrat, c'est être lié par une obligation. S'engager est donc l'action de mettre sa propre personne en gage, se lier par une promesse qui doit être exécutée, accomplir quelque chose et y donner de soi-même. L'engagement peut s'entendre au sens d'*une conduite* lorsqu'il « désigne un mode d'existence dans et par lequel l'individu est impliqué activement dans le cours du monde, s'éprouve responsable de ce qui arrive, ouvre un avenir à l'action » (Universalis (1980, p. 242)). Il peut aussi être *un acte de décision* « par lequel l'individu se lie lui-même dans son être futur, à propos soit de démarches à accomplir, soit d'une forme d'activité, soit même de sa propre vie » (Ibid.). Pour Joule et Beauvois, « Seuls les actes nous engagent. Nous ne sommes donc pas engagés par nos idées, ou par nos sentiments, mais par nos conduites effectives » (2014).

Si l'on considère les éléments de définition que je viens d'exposer, on peut constater que la notion d'engagement serait donc une conduite ou un acte de décision, et ce quel que soit le domaine, le contexte, et quel que soit également sa gravité ou son échelle.

Or, en fonction des milieux, la notion d'engagement est très souvent associée à d'autres notions, parfois plus complexes encore que cette première, et qui influencent le sens et/ou la gravité qu'on souhaite donner à l'engagement. Essayons ici d'explorer quelques unes de ces associations.

Engagement et politique

Bien souvent, l'idée d'engagement est associée à l'idée de militantisme politique ou d'action partisane. Cette vision politique de l'engagement est probablement le résultat d'un héritage assez français lié aux révolutions, à la résistance, au front populaire, aux grèves et aux manifestations, à mai 68, au principe de liberté d'expression, à la caricature et la satire, à la littérature ... tant de choses qui ont participé à la construction d'une identité française. Notre société n'a bien sûr pas le monopole de cette dimension politique de l'engagement. Cette forme d'engagement a toutefois longtemps été considérée comme « noble », comme engagement par excellence au service du débat public et de la collectivité. L'association « engagement et politique » est un thème qui mériterait en lui-même d'être longuement exploré. Mais nous ne le ferons pas davantage ici car nous nous intéressons à l'engagement des jeunes et que ceux-ci ne se retrouvent plus dans ce mode de participation collective qui paraît être en désaccord avec les valeurs individuelles et

d'autonomie qui leur correspondent (Catherine Lenzi, 2015). Par ailleurs, pour des jeunes n'ayant pas encore 18 ans, le fait même de ne pas encore disposer du droit de vote les exclut, selon eux, de la vie politique.

Engagement, associations, et bénévolat

L'engagement associatif et le bénévolat ont longtemps été mis de côté, dépréciés, peu étudiés par les chercheurs et sociologues (Catherine Lenzi, 2015). C'est assez récemment que ces derniers ont inclus ces formes d'engagement dans leurs études, les revalorisant par là même dans leur participation au débat public. Pour cause, l'engagement associatif et le bénévolat en France ne cessent de gagner du terrain : + 14% entre 2010 et 2013 selon une étude menée par IFOP, toutes formes de bénévolat confondues, des résultats qui battent en brèche les discours convenus et non argumentés sur le repli sur soi, l'individualisme, l'égoïsme des Français. Toutefois, l'enquête montre que c'est le bénévolat direct (hors association ou institution) qui progresse le plus mettant en lumière des envies de solidarité et de vivre ensemble mais cet élan peine à se transformer en implication durable dans un projet associatif. Une enquête ORA (Opinion des Responsables Associatifs) de Recherches et de Solidarités révèle en effet les perceptions des responsables associatifs qui ont le sentiment que la vie associative repose sur un noyau dur de plus en plus réduit et âgé.

Pour autant, l'engagement associatif a tout de même également augmenté en 3 ans : + 12%. La principale motivation évoquée est alors la volonté d'être utile à la société et à autrui. Bien que ces motivations soient constantes dans le temps, les ressorts de ces formes d'engagement ont beaucoup évolué dans le temps.

Après la 2nde guerre mondiale et jusqu'aux années 70, l'engagement se vivait généralement sous le trio « militant – syndicaliste - associatif ». On considérait qu'il était nécessaire d'utiliser ces trois leviers pour faire évoluer les choses. L'engagement prenait une forme prioritairement collective et était parfois vécu comme sacrificiel. On s'engageait « pour changer la société ». Le sociologue Jacques Ion (2012) nous dit que « *L'idée selon laquelle le militantisme serait devenu obsolète tient souvent à ce qu'on confond souvent le militantisme avec une façon spécifique d'intervenir dans l'espace public, symbolisée par le militantisme politico-syndical masculin de gauche, qui supposait l'engagement à long terme, l'inscription dans une organisation hiérarchisée, le sacrifice de la personne individuelle, la politisation de la cause... Or, cette façon-là de militer n'est plus hégémonique.* ».

Depuis les années 70, les ressorts de l'engagement ont beaucoup évolués, et ce pour différentes raisons :

- mai 68 est passé par là. L'hédonisme se développe et la recherche de plaisir se retrouve

également dans les volontés d'engagement. On veut certes être utile à autrui, mais on veut également s'engager « pour soi », ce qui n'est pas contradictoire. Les formes d'engagement sont moins « sacrificielles » comme nous l'explique Jacques Ion ;

- la mondialisation rend le monde plus complexe, plus difficile à décrypter. Or, comment peut-on changer un monde que l'on ne comprend pas, qui nous dépasse ? Pour pallier ce sentiment d'impuissance, on tente d'agir de façon plus locale pour rendre son environnement proche plus vivable. C'est un engagement d'action d'avantage que d'idéologie, et de proximité qui s'est développé ;
- en Europe en général, et particulièrement en France, on constate une défiance progressive à l'égard de toutes les institutions. Malgré cela, les associations gardent une bonne image auprès des Français, bien que le milieu reste paradoxalement encore assez mal connu. Cette mauvaise opinion des institutions a notamment eu pour effet une dissociation des trois formes d'engagement : politique, syndical et associatif. Désormais, certains responsables associatifs disent avoir le sentiment de faire de la politique ... mais autrement.

Ces évolutions, depuis 45 ans, influent sur l'évolution des formes de l'engagement : davantage individuel, où l'on recherche également un impact pour soi, un engagement d'action et de proximité.

Engagement et émancipation

L'engagement, en tant qu'attitude et prise de position, place l'individu dans une posture qui le rend acteur de sa propre vie. Par son engagement (qu'il soit politique ou apolitique), il apprend, découvre, se découvre, s'ouvre, entre en relation, et se construit. Si le concept d'émancipation est de son côté de plus en plus galvaudé et polysémique, entendons le ici au sens de l'action de s'affranchir d'un lien, d'une entrave, d'un état de dépendance, d'une domination, d'un préjugé. C'est ce que l'école cherche à provoquer chez les jeunes : les rendre acteurs de leur vie, responsables de leur choix pour qu'ils agissent de façon éclairée, pour qu'ils s'émancipent en s'engageant dans ce qui leur correspond. Ainsi ces deux concepts sont particulièrement présents dans les bouches des éducateurs et des pédagogues.

Difficile alors de ne pas faire ici référence à Paulo Freire, pédagogue brésilien du XX^{ème} siècle. Il fait de la notion d'émancipation l'un des principes de base de sa pédagogie avec également les principes suivant : le dialogue, la conscientisation, l'action culturelle, le principe d'espoir, l'éducation populaire et la libération. Tout cela passe inévitablement par l'engagement : engagement de l'éducateur et engagement de l'apprenant. Père de « la pédagogie des opprimés » (1974), Paulo Freire compte « promouvoir chez le peuple touché par une action éducative une

conscience claire de sa situation objective ». « Le but de l'éducateur n'est plus seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, mais de rechercher avec lui, les moyens de transformer le monde dans lequel il vit ».

Si l'on parle d'engagement et d'émancipation, on se doit alors aussi d'aborder la notion d'empowerment. L'origine de cette notion remonte aux années 1970 avec les mouvements féministes radicaux aux États-Unis (Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener, 2013). L'objectif est alors de ne pas entrer dans une posture de victimisation, de s'opposer au paternalisme bourgeois, et de tendre vers une émancipation individuelle et collective permettant un projet de transformation sociale. L'idée est de partir du « pouvoir intérieur », pour atteindre le « pouvoir de », puis le « pouvoir sur », à la fois individuel et collectif. En écho aux idées de Paulo Freire, des dynamiques d'auto-organisation des opprimé-e-s se sont mises en place ensuite, et différents mouvements (féminisme radical, Black Power, Community organizing, psychologie communautaire...) ont cherché à créer des cadres qui permettaient, individuellement et collectivement, d'affirmer leur dignité, de s'auto-éduquer, et de construire une force collective en vue de revendiquer une transformation sociale. L'évolution du terme d'empowerment en fait aujourd'hui une notion ambivalente. En effet, l'ONU et la Banque Mondiale en font, en 1990, un concept néolibéral, le réduisant à sa dimension individuelle. Les idées d'engagement, d'autodétermination, de responsabilisation et de libre choix ont été conservées, toutefois la dimension collective et politique qui leur donnait sens a été gommée.

Engagement et citoyenneté

L'engagement est une démarche par laquelle on peut répondre aux enjeux de citoyenneté. C'est en tout cas un des objectifs majeur poursuivi par les éducateurs et pédagogues. L'éducation à la citoyenneté n'est pas chose nouvelle. Dès 1791, la mission dévolue à l'école républicaine est d'instituer (à travers les cours d'instruction civique ou de morale) aux valeurs de la République : liberté, égalité, fraternité, laïcité, tolérance. Toutefois, de nos jours tout particulièrement, on cherche dans les principes de citoyenneté des réponses positives et optimistes face aux troubles actuels de notre société (violence, terrorisme, intolérance, mais aussi changement économique, écologique, ...).

Mais tentons de définir le principe de citoyenneté. Ce n'est pas chose si simple car ses acceptions sont nombreuses. D'un point de vue juridique, la citoyenneté se fonde dans le droit de vote. Le citoyen est celui qui participe de son plein gré à la vie publique. Il a des droits civils et politiques et s'acquiesce d'obligations envers la société. La citoyenneté est donc à la fois jouissance de la chose publique (*la respublica*) et participation active aux affaires publiques. C'est cette idée de participation active et responsable qui relie la citoyenneté à la notion d'engagement.

En élargissant la définition, ce que l'on entend bien souvent aujourd'hui par « citoyenneté », c'est le respect des valeurs fondamentales suivantes : la démocratie, la liberté, la tolérance, la laïcité. Elle se veut active, vigilante, soucieuse du respect des droits de l'homme dans le monde, de la défense des opprimés et de l'expression de la solidarité. L'apprentissage de la citoyenneté en milieu scolaire se veut alors être un apprentissage de la vie en collectivité.

Engagement, motivation et action

La motivation est une condition essentielle dans toute démarche d'engagement. Mais pour autant, comme l'explique Lewin (1936) « la motivation à elle seule (...) n'est pas suffisante pour conduire au changement. Ce dernier présuppose un lien entre motivation et action. »

Il ne suffit pas de vouloir pour faire. Il ne suffit pas d'être convaincu pour se mettre en action.

La motivation est effectivement un élément indispensable pour s'engager, mais il faut également créer des conditions propices et parfois accompagner le processus qui mène à l'engagement.

Étudiée en psychologie sociale, et notamment associée aux travaux de Kiesler dans les années 1960 et ceux de Joule et Beauvois dans les années 2000, la notion d'engagement a donné lieu à la mise en place de théories.

Kurt Lewin découvre ainsi le principe de *l'effet de gel*. Ce sont les services publics des États Unis qui font appel à lui durant la seconde guerre mondiale. À cette époque, par souci économique, il faut inciter les américains à changer leur mode de consommation. Les campagnes d'information diffusées par les médias vantant les bienfaits des abats et du lait en poudre se succèdent, mais restent inefficaces. Kurt Lewin réfléchit alors à la façon de faire pour motiver d'une part les ménages à consommer autrement, mais surtout pour changer effectivement leur consommation. Pour cela, il teste deux méthodes.

La première méthode repose sur le principe de la persuasion. Elle consiste à inviter des ménagères à une conférence où elles assistent à une démonstration éloquente de tous les bienfaits des abats. Un document contenant des recettes de cuisine alléchantes leur est distribué. À l'issue de cette conférence, alors que la majorité des ménagères atteste être convaincue par le séminaire, seulement 3% d'entre elles vont finalement cuisiner les bas morceaux. Lewin s'interroge alors sur la façon de lier la motivation à l'action.

Lors de la seconde méthode, le conférencier est remplacé par un animateur. Les ménagères, en groupe, peuvent échanger entre elles, poser des questions, partager leurs recettes. À la fin de la rencontre, l'animateur demande à celles qui vont cuisiner des abats dans la semaine de lever la main. Cette seconde méthode a des résultats bien meilleurs puisque 32% d'entre elles vont effectivement cuisiner des abats. Pour Lewin, c'est cet acte de décision prise aux yeux du groupe qui va avoir un « effet de gel ». Le fait de lever la main entraîne l'individu à adhérer à sa propre

décision et à s'engager face au groupe. Il est responsable de sa prise de décision, ce sans quoi il ne peut s'engager.

Les recherches de Robert-Vincent Joule et Jean-Léon Beauvois (1998) viennent compléter celles de Lewin. En 1998, ils créent le concept de *soumission librement consentie*. L'idée est de donner l'impression à l'individu qu'il prend librement une décision, le poussant ainsi à agir d'une façon qu'il n'aurait probablement pas fait spontanément. Joule et Beauvois définissent ce concept de la manière suivante : « *pour traduire cette forme de soumission particulièrement engageante, qu'elle nous conduise à agir à l'encontre de nos attitudes, de nos goûts, ou qu'elle nous conduise à réaliser des actes d'un coût tel que nous ne les aurions pas réalisés spontanément. Tout se passe dans cette situation comme si l'individu faisait librement ce qu'il n'aurait jamais fait, sans qu'on l'y ait habilement conduit et qu'il n'aurait d'ailleurs peut-être pas fait sous une contrainte manifeste* ». De nombreuses techniques ont été élaborées pour conduire à la soumission librement consentie.

Ces méthodes et concepts s'approchent de techniques de manipulation et peuvent donc susciter la méfiance. Mais il me semble qu'il faut les prendre comme objet d'étude pouvant donner des outils. Ce qui compte dans les outils, ce n'est pas l'outil en lui-même, mais ce que l'on en fait. Et, qu'on le veuille ou non, la manipulation peut être mise au service des causes les plus sombres comme des causes les plus nobles. Les applications de ces recherches ont été faites dans les domaines aussi variés que la formation, le management, le marketing, ou encore la thérapie. Ce que j'en retiens, c'est que la motivation est certes un élément central et important nécessaire à la mise en action, mais qu'il est aussi nécessaire de créer les conditions de l'engagement et d'accompagner les individus en leur donnant un sentiment de liberté dans leur prise de décision, les responsabilisant ainsi dans leur attitude.

Engagement et participation

Si l'engagement implique la participation (que ce soit individuellement ou collectivement), la participation n'implique pas forcément l'engagement. Une participation non désirée, subie, dénuée de toute motivation, non libre, ne peut en aucun cas déboucher sur un engagement de l'individu qui le ferait changer de comportement, d'attitude, de valeur. Pour que la participation débouche sur un engagement de l'individu, il est nécessaire de susciter la motivation et la liberté de décision et d'action. Nous sommes bien là dans la continuité de ce que j'exposais quelques lignes plus haut : « engagement, motivation et action ». J'ajouterais simplement la nuance entre les deux termes suivant : action et participation. Si l'action met un individu en mouvement, dans l'agir, le faire, rien n'indique qu'il ne soit pas seul, isolé dans son action. La participation peut quant à elle naître chez un individu isolé, mais elle implique par définition l'idée de rejoindre une

ou plusieurs personnes, de se lier à un groupe. L'engagement est ici compris comme quelque chose qui se vit collectivement.

Engagement et pédagogie

Dans le milieu éducatif, le terme d'engagement est très souvent utilisé par les éducateurs, dans les référentiels et autres textes officiels. R-V Joule décrit en 2005 l'idée d'une pédagogie de l'engagement de la façon suivante : « *Cette pédagogie n'est autre qu'une pédagogie de l'action et de la responsabilisation. Il s'agit d'une pédagogie de l'action, car tout est fait pour mettre les élèves en mouvement, pour les rendre "acteurs" et pas seulement "actifs", pour les amener à prendre des décisions et même des engagements au sens fort du terme. Il s'agit d'une pédagogie de la responsabilisation dans la mesure où ces décisions et ces engagements sont obtenus dans des conditions telles que les élèves ne peuvent que s'y reconnaître, ceux-ci ne pouvant en appeler qu'à ce qu'ils sont en définitive, des élèves responsables pour en rendre compte.* » (2005). Elle repose sur les principes d'action suivant :

- le principe de liberté, qui consiste à donner aux élèves un statut de décideur libre et responsable dès que c'est possible ;
- le principe du primat de l'action, qui consiste à obtenir des actes avant tout ;
- le principe de naturalisation, qui consiste à aider l'élève à établir un lien entre ce qu'il est (ce qu'il aime, sa personnalité, ses aptitudes) et ce qu'il fait, lorsque ce qu'il fait correspond à nos attentes ;
- le principe de dénaturalisation, qui consiste au contraire à tout faire pour que l'apprenant n'établisse pas de lien entre ce qu'il est et ce qu'il fait lorsque ce qu'il fait ne correspond pas à nos attentes ;
- des principes pour agir, qui consistent à rendre l'élève acteur, et pas seulement actif.

La question de la sanction est également posée. En effet, si une sanction peut temporairement conduire un jeune à avoir le comportement qu'on attend de lui, cette sanction, vécue comme contrainte, sera très certainement un obstacle à la naissance d'une motivation, condition de l'engagement. Cela ne veut pas dire qu'il faille supprimer toutes sanctions, mais qu'elles doivent être questionnées afin de responsabiliser le jeune.

Les pédagogues mettant en place des pédagogies engageantes sont nombreux, et parmi les plus reconnus, on constate que ces préoccupations ne sont pas nouvelles.

Engagement et pédagogues

J'ai déjà mentionné Paulo Freire. Je veux ici évoquer Freinet, Montessori, Cousinet, Korczak, Meirieu, Sutherland Neill. Voici quelques pédagogues parmi bien d'autres qui, chacun à leur manière, ont eu le souci de responsabiliser les jeunes. Ce sont des praticiens-théoriciens de l'action éducative.

Célestin Freinet (1896-1966) invente une pédagogie rigoureuse fondée sur l'expression des enfants. Par « tâtonnement expérimental », il met en place un travail individualisé et autonome de l'enfant-élève. Texte libre, correspondance scolaire, individualisation du travail, imprimerie et journal, réunion de coopérative, éducation corporelle ... sont autant de pratiques qui se perpétuent aujourd'hui.

Roger Cousinet (1881-1973) est un pionnier de l'éducation nouvelle en France. Il met au point une méthode de « travail libre par groupe » qui annonce la pédagogie de projet. Ayant eu Alfred Binet et Émile Durkheim comme professeurs, son approche est très ancrée dans cette double culture scientifique de la psychologie et de la sociologie de l'enfant.

Maria Montessori (1870-1952) était médecin et pédagogue. Elle est la figure de proue du mouvement de l'éducation nouvelle. Son influence dans le domaine éducatif est très vaste et importante. Elle est la première à avoir souhaité que l'environnement éducatif s'adapte aux enfants. Elle s'intéresse tout particulièrement à la petite enfance, considérant que cette période est la phase critique dans l'évolution de l'individu, la période au cours de laquelle sont jetées les bases de tout développement ultérieur.

Janusz Korczak (1878-1942) était un médecin, éducateur et enseignant. Dans un orphelinat, il crée une école expérimentale et teste des principes d'autogestion et d'éducation nouvelle. Il met en place des « républiques d'enfants » qui annoncent les droits de l'enfant. Ces républiques d'enfants sont des lieux ouverts toute l'année : autogestion réelle avec participation des enfants à tous les niveaux, autofinancement (artisanat, spectacles, agriculture...), enseignement à la carte librement accepté ou refusé, autonomie personnelle (départ libre).

Alexander Sutherland Neill (1883-1973) était un pédagogue perçu comme l'exemple de la pédagogie anti-autoritaire. Pour lui, il faut répondre aux questions des jeunes. Ne pas répondre serait le plus sûr moyen d'empêcher l'essor de la curiosité. Rejetant toute entrave, basée sur un principe de liberté, il vise l'épanouissement du jeune et fait confiance à la pulsion du savoir.

Philippe Meirieu, né en 1949, est un contemporain. Pour lui, « L'enseignant doit donc donner au sujet la possibilité d'exprimer ses propres projets individuels et collectifs ». Par ailleurs, il met en avant le fait que chaque élève est différent et que la classe est inévitablement hétérogène. Pour contourner cela, il propose d'utiliser la pédagogie différenciée et les groupes de besoin. Il puise ses réflexions dans les écrits, notamment de Freinet et des pédagogues cités plus haut.

Si ces pédagogues cherchent l'engagement des jeunes, on peut sans conteste dire qu'ils étaient/sont eux-mêmes très engagés dans leur recherche, dans leur travail et parfois également dans la vie publique. C'est probablement quelque chose d'essentiel chez un enseignant, c'est en tout cas ce que pense Paulo Freire qui écrit que : « Enseigner exige de s'engager, de « se mouiller », de prendre parti. » (1996).

On pourrait bien sûr en dire bien plus sur chacun de ces pédagogues, et sur bien d'autres encore. Cet aperçu permet de mettre en lumière la multiplicité des points de vue, des approches et des théories qui comptent mettre en place une pédagogie visant la responsabilisation, l'émancipation et l'engagement des jeunes.

2. Des dispositifs pour l'engagement des jeunes

Mais qu'entend-on au juste par le terme « dispositif » ? Pour Giorgio Agamben (2007), un « dispositif (est) tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants ». C'est un terme utilisé notamment dans le domaine des sciences sociales et dans celui des politiques publiques. Philippe Zittoun (2013) explique quant à lui que « le dispositif est d'abord un assemblage intentionnel d'éléments hétérogènes (instruments, méthodes, actions publiques, etc.) répartis spécifiquement en fonction d'une finalité attendue. ». Je trouve les deux définitions très intéressantes. Toutefois, il me semble que Giorgio Agamben apporte une vision un peu péjorative : « capturer, déterminer, intercepter, modeler, assurer », correspondant à des dispositifs qu'ils souhaitent dénoncer - en l'occurrence le téléphone portable, la télévision, l'ordinateur, la voiture, parmi d'autres - et par lesquels il estime que les Hommes sont asservis, esclaves. Je veux ici avoir une vision plus neutre de la notion de dispositif et donc l'entendre comme un assemblage intentionnel d'éléments hétérogènes répartis spécifiquement en fonction d'une finalité attendue qui est de favoriser l'engagement des jeunes. Aujourd'hui, nombreux sont ces dispositifs ayant pour objet d'encourager l'engagement des jeunes dans différents domaines.

Dans l'enseignement agricole, bien sûr, on peut évoquer l'éducation socioculturelle, les associations des lycéens étudiants stagiaires et apprentis, qui n'existent pas ailleurs. Plus largement, en milieu scolaire, des disciplines telles que l'éducation physique et sportive, les élections de délégué, les éco-délégués, les maisons des lycéens (associations des lycéens à l'éducation nationale) concourent à ce même objectif. Dans les contextes extra-scolaires, il existe évidemment le service civique, de nombreuses associations, des maisons de jeunes et de la culture, des conseils municipaux pour enfants. Un rapport de juin 2015 réalisé par France

Stratégie (« un organisme de concertation et de réflexion dont le rôle est de proposer une vision stratégique pour la France, en expertisant les grands choix qui s'offrent au pays ») propose par exemple 25 mesures en faveur de l'engagement des jeunes.

Les événements que la France a traversé depuis quelques mois ont réveillé ces questions de l'engagement citoyen des jeunes. Dans les discours d'hommes et de femmes politiques, dans les pouvoirs publics, la volonté d'encourager et de faciliter l'engagement des jeunes est réaffirmée.

3. Engagement des jeunes : mythe et réalité

Un lieu commun circule : les jeunes aujourd'hui ne s'engageraient plus, seraient individualistes, désintéressés par la chose publique. Qu'en est-il réellement ?

Si l'on prend « l'engagement » au sens politique du terme, alors on peut affirmer qu'effectivement les jeunes ne se reconnaissent plus dans les modes de participation collective (Catherine Lenzi, 2015). Mais par ailleurs, un jeune de moins de 25 ans sur deux consacre du temps volontaire ou bénévole à une action de solidarité nationale ou internationale, une action éducative, sportive, culturelle, sociale ou sanitaire (J.C. Richez, 2005). Ce même auteur nous précise qu'un certain nombre d'associations dans le champ des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire témoignent de cette vitalité.

Un rapport de « France bénévolat » sur l'engagement bénévole associatif, publié en 2014, nous livre des chiffres plutôt éloquentes qui attestent même d'une nette progression de l'engagement des jeunes dans des associations entre 2010 et 2013, progression plus importante que dans les tranches d'âge plus élevé.

Évolution de l'engagement associatif par tranche d'âge et par sexe entre 2010 et 2013

	Global 2010	Global 2013	Evolu- tion	Hommes 2010	Hommes 2013	Evolu- tion	Femmes 2010	Femmes 2013	Evolu- tion
15/35 ans	2 500 000	3 300 000	+32%	878 619	1 386 669	+58%	1 638 506	1 946 202	+19%
35/64 ans	5 000 000	5 500 000	+10%	2 873 322	2 651 700	-8%	2 208 421	2 894 975	+31%
65 ans +	3 800 000	3 900 000	+5%	1 804 731	2 189 477	+21%	1 947 210	1 678 599	-14%
Total	11 300 000	12 700 000	+12%	5 500 000	6 200 000	+13%	5 800 000	6 500 000	+12%

32% d'engagement associatif en plus pour les plus jeunes : un chiffre qui confirme l'analyse positive et qui montre que les jeunes ne sont pas si individualistes et si peu engagés.

Ce qui change apparemment, c'est davantage la façon de s'engager. Les dirigeants associatifs

disent avoir du mal à convertir cette capacité de mobilisation en autant d'adhésions associatives sur le long terme. Les jeunes s'engagent différemment, de façon plus distanciée et moins durable. C'est ce que le sociologue Jacques Ion nomme l'adhésion « post-it » (2005). « Aux militants dévoués et fidèles, fonctionnant à l'appartenance identitaire et à l'engagement illimité, aurait succédé un militant plus autonome à l'égard des organisations, mobilisé sur des objectifs concrets, modestes et spécialisés mais utiles, sur des durées limitées. L'action deviendrait plus importante que l'affiliation, dans un idéal tout autant libéral que libertaire » (Nicourd et Havard-Duclos, 2005).

En outre, il y aurait des obstacles à l'engagement des jeunes. J'en développerai trois ici : d'une part une mauvaise image que les adultes ont des jeunes, leur laissant finalement peu de place, d'autre part l'importance que les lycéens donnent au regard que les autres portent sur eux, enfin le manque de temps chez les jeunes pour s'engager.

Une mauvaise image chez les adultes :

Dans notre société, les représentations collectives des adultes envers les jeunes sont bien souvent mauvaises. « L'image de la jeunesse portée par notre société, largement renvoyée par les médias, est souvent simplificatrice : jeunesse dangereuse des quartiers dits « sensibles », jeunesse éloignée de la valeur travail, jeunesse dépolitisée et sans engagement ou bien jeunesse radicalisée et révoltée ... » (Galland et Roudet, 2014).

Le plus surprenant, c'est que ce sont parfois les adultes dont le métier est de travailler avec ces jeunes qui ont la vision la plus dure. Cela témoigne, il me semble, d'un décalage plus important entre les jeunes et les adultes qu'auparavant (sans pour autant parler de fracture ou de conflit générationnel qui sont des mots forts, synonymes d'opposition). Les adultes ont de plus en plus de mal à comprendre les plus jeunes car la société qui a fait naître les jeunes d'aujourd'hui est très différente de la société qui a fait naître les adultes. P. Deval (2012) nous l'explique ainsi, « en fait, nous adultes, manifestons plus notre désarroi car nous ne les comprenons plus ou ne parvenons plus à les contrôler (...) Il existe un décalage important entre ce dont on parle et qui accuse toujours les adolescents, et la vraie vie. C'est un peu comme si on cherchait un bouc émissaire à des problèmes de société, et que l'on trouvait les jeunes et leurs parents ». Nous vivons effectivement des temps difficiles, une époque avec de nombreuses mutations qui peuvent faire vaciller certains repères. Et il est toujours plus facile de montrer du doigt un groupe social plutôt que de s'observer soi-même pour faire son auto-critique. Je crois qu'il ne faut pas oublier que les plus jeunes se construisent dans cette société dont ils héritent, mais qu'ils n'ont pas eux-mêmes construite.

Le thème de l'adolescence, et le mythe de la crise d'adolescence qui l'accompagne, ont fait couler de l'encre. Parmi les points de vue que je souhaite retenir, je veux évoquer ici les réflexions

de Joël Zaffran (2010). Pour lui, le thème de la crise d'adolescence conforte une représentation de l'adolescent comme un être fatigué et fatigant, toujours prompt à « prendre du bon temps », qui n'en finit pas de provoquer des conflits et de contester les règles établies. Les adultes ne pourront jamais obtenir des adolescents qu'ils se comportent tels qu'ils le voudraient parce que les uns et les autres sont pris dans une configuration qui se transforme selon les conduites de chacun. Les premiers veulent imposer leur jeu aux seconds pendant que ces derniers mènent ou veulent mener leur propre partie d'une manière autonome. Tous, cependant, sont interdépendants dans la mesure où les adultes et les adolescents « rivalisent dans leur désir commun de garder leurs chances de l'emporter » (Elias N, 1970).

Ce qu'il faut noter toutefois, c'est que le regard des adultes est bien plus sombre que celui des adolescents sur eux-mêmes.

Dans le métier d'enseignant, il me paraît indispensable de se préserver de toute mauvaise représentation des jeunes. Je ne vois pas comment on peut les accompagner au mieux dans leur parcours et les pousser à s'engager si l'on se sent en rupture avec eux. Je partage la vision de F. Dubet (2004) sur le fait que l'école doive s'efforcer d'armer les élèves d'une image positive d'eux-mêmes. Non seulement l'individualisme positif exige des ressources sociales, mais il exige aussi que l'individu se sente capable d'agir.

Le poids du regard des autres :

Ce point est loin d'être anodin et à ne pas prendre à la légère, il me semble. Il ne faut pas le sous-estimer, car il peut provoquer de réels blocages chez certains jeunes. Plus qu'à toute autre période de la vie, l'importance des pairs dans la construction personnelle et dans la prise de décision est très forte. Le groupe est véritablement une cellule qui influence les choix personnels d'un lycéen. D. Pasquier, dans *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité* (2005) explique que « les lycéens sont structurés par le regard externe et les normes du groupe. Habités à un auditoire imposant, une absence d'intimité, ils sont en cours comme en récréation en perpétuelle représentation. » Connaissant un peu le public en question, je comprends parfaitement cette idée de représentation. Les interactions avec un jeune peuvent être complètement opposées selon qu'on s'adresse à lui seul à seul, ou bien sous le regard d'autres lycéens. À cet âge, « si on ne se comporte pas comme les autres, la sanction n'est pas d'être viré du bahut, mais de ne pas avoir d'amis, ce qui peut être pire à cet âge » (D. Pasquier, 2005).

Les jeunes manquent de temps :

Joël Zaffran (2010) a étudié la question du temps libre et du temps lié à l'école chez des

collégiens. Notre sujet ici concerne plutôt le lycée, mais il me semble que le fonctionnement du collège et celui du lycée sont suffisamment proches pour ne pas exclure les analyses de Zaffran. Ainsi, les contraintes scolaires sont plus fortes aujourd'hui qu'auparavant. Très peu d'éléments de la vie personnelle des jeunes peuvent échapper au regard des autres. Si l'on additionne les temps de cours, les temps de devoir, les temps de trajet pour se rendre au collège, l'enquête de Zaffran nous apprend qu'un élève de 6^e consacre 47 heures hebdomadaires de son temps à l'école, 55 heures pour un élève de 4^e. On est donc bien loin des 35 heures auxquelles aspirent les adultes, parents de ceux qui passent la majeure partie de leur temps à travailler à l'école et pour l'école. La conquête du temps libre est alors un élan vital par lequel tous les adolescents défendent leur autonomie. Quand on sait par ailleurs l'importance que les jeunes accordent à leur groupe, à leurs pairs, on comprend mieux aussi le besoin qu'ils ont de fuite (à ne pas prendre ici sous un aspect forcément péjoratif) et de temps entre eux, sans adultes. On entend parfois des défenseurs de l'importance de l'ennui dans la construction et l'apprentissage de l'enfant, ne le refusons pas catégoriquement chez les adolescents.

L'enquête que j'ai réalisée dans un LEGTA (lycée d'enseignement général et technologique agricole) a pour ambition de mettre en lumière la parole de certains jeunes sur la question de l'engagement. Je voulais les entendre pour tenter de comprendre la façon dont ils vivent leur engagement, le sens qu'ils y donnent. Voyons à présent ce qu'ils en disent.

Partie 3 : **L'engagement, selon des jeunes d'un lycée agricole**

1. Une enquête qualitative :

Un lycée agricole à contraste :

C'est au sein d'un lycée d'enseignement général et technologique agricole que l'enquête a été réalisée. L'établissement se situe en zone périurbaine, entre ville et coteaux. Le lycée est devenu au fil des années un « établissement de secteur » fortement prisé par les parents du territoire proche. Deux options participent à son attractivité : hippologie et rugby. Une option vidéo ainsi qu'une option art du son sont prévues pour la rentrée scolaire 2016. Les formations proposées vont de la 2nde générale au BTS, avec un baccalauréat scientifique, un technologique, STAV, couvrant des filières de productions agricoles, d'aménagements paysagers, de transformation du produit agroalimentaire, de services en milieu rural, et d'analyse, de conduite et de stratégie de l'entreprise agricole. Le lycée accueille 330 élèves (garçons et filles) dont 80% sont internes, et 220 étudiants. Et s'il est proche de la ville, il reste incontournable pour de nombreuses familles du milieu agricole local.

L'UNSS (association sportive) fonctionne bien. Elle permet à de nombreux élèves de pratiquer un sport parmi un choix très large : rugby et équitation, mais aussi badminton, volet, ski ...

L'ALESA du lycée se nomme Art'lequin. L'association offre de nombreuses activités (club danse, musique, dessin, théâtre, gestion du bar, confection de mobilier pour le foyer, sorties cinéma, spectacles, ...) et bénéficie d'infrastructures de grande qualité (grand foyer avec bar, bureau, salle de baby-foot, salle télé, salle de danse, salle de musique, grand amphi-théâtre). Si d'une année à l'autre certaines choses marchent mieux, ou moins bien, l'association a néanmoins toujours un fonctionnement tout à fait honorable.

Les contrastes de ce lycée reposent sur : les origines des jeunes (urbains-ruraux), la variété de leur formations (élevage, aménagement paysager, service, agroalimentaire, scientifique, ...), leurs activités extra-scolaires (équitation, rugby, musique, vidéo, hip-hop, ...), ou encore l'emplacement géographique de l'établissement (milieu péri-urbain proche d'un milieu montagnoux, mais également proche de l'océan).

C'est donc dans ce cadre que j'ai réalisé mon enquête, réalisant des entretiens et un questionnaire. L'utilisation de ses deux méthodes relève bien d'un souci de stratégie d'ensemble.

Bien qu'en plusieurs étapes, l'enquête est bâtie avec la préoccupation d'une cohérence entre les entretiens et le questionnaire. Si la démarche exploratoire des premiers entretiens est une étape qui a précédé la suite de l'enquête, le questionnaire a ensuite permis de tester une hypothèse de

Joël Zaffran (expliquée plus en détail plus bas) qui ressortait également du discours des jeunes. Si le questionnaire est né des premiers éléments recueillis par les entretiens, dans le cadre de cette enquête les deux méthodes sont complémentaires.

Des entretiens :

L'ambition est de comprendre le point de vue des jeunes. Leur donner la parole, les entendre. Je m'inscris là dans une approche inductive. La méthode consiste à recueillir un corpus de témoignages, d'énoncés, de données, afin d'en tirer, par segmentation et substitution, des éléments qui permettent de rendre compte de l'ensemble, pour ensuite en tirer des conclusions. Si le parti pris d'une approche hypothético-déductive avait été fait, il aurait pu s'appuyer sur l'hypothèse hasardeuse selon laquelle les jeunes ne s'engageraient plus. À mon sens, dans le cas de cette enquête, la position neutre de l'approche inductive permet de mieux percevoir la façon dont les jeunes envisagent l'engagement, le vivent, en fonction de leur vécu, de leurs expériences. Par ailleurs, pour un professeur, le dialogue avec les jeunes est toujours extrêmement intéressant et constructif. Il permet de se rencontrer réellement, de se comprendre. Des bases de la communication humaine indispensables dans l'exercice quotidien du métier de professeur et du métier d'élève. En réalisant des entretiens semi-directifs, on se laisse la possibilité d'aborder des sujets que l'on n'aurait pas imaginés au départ. « L'entretien est la méthode la plus adaptée pour recueillir le *sens subjectivement visé* » (Weber et Béaud, 2010). Il permet de mettre en lumière le sens que donnent les acteurs à leurs pratiques.

C'est pour cela que j'ai réalisé des entretiens auprès d'élèves du LEGTA, méthode (que je détaille un peu plus bas) qui me paraissait la plus appropriée pour atteindre mes objectifs.

Un questionnaire :

L'idée du questionnaire est née de la lecture de l'ouvrage « Le temps de l'adolescence – entre contrainte et liberté » de Joël Zaffran (2010). Contrairement aux entretiens, je m'inscris ici dans une approche hypothético-déductive, cherchant à vérifier, ou non, l'hypothèse selon laquelle les jeunes se désinvestiraient d'activités extra-scolaires encadrées par des adultes par besoin de conquérir leur temps libre par eux-mêmes, d'être entre eux, sans regard ou accompagnement d'adultes. Or si l'on regarde de près la répartition du temps chez les jeunes (adolescents-collégiens dans le cas des recherches de Joël Zaffran) on se rend compte qu'une très grande partie est consacrée à l'école, en comptant les devoirs, le transport et à des temps de loisir de registre institutionnel ou parental plutôt ressentis comme une obligation. Les adolescents seraient soumis à une pression scolaire qui s'exerce sur l'ensemble des temps sociaux, de laquelle ils chercheraient à échapper. Le questionnaire permettait, dans le cas de notre enquête, de vérifier cela auprès des jeunes lycéens et étudiants du LEGTA.

Détaillons à présent les méthodes employées pour les entretiens et le questionnaire ainsi que les résultats obtenus.

2. Méthodologie :

Je l'expliquais un peu plus haut, l'enquête est constituée de deux méthodes de recueil de données : des entretiens semi-directifs avec une approche inductive, et un questionnaire à approche hypothético-déductive permettant de tester une hypothèse mise en lumière lors des entretiens. Les deux méthodes ont été employées dans un souci de stratégie d'ensemble et sont complémentaires. Voici la façon dont j'ai procédé pour chacune des étapes.

Les entretiens :

Pour commencer, j'ai réalisé un guide d'entretien (à voir en annexe). Il contenait une identification anonyme de l'enquêté, une consigne, une liste de thèmes à aborder, une zone de prise de notes et un court questionnaire portant sur le profil générale de l'enquêté.

Je me suis alors interrogée sur la façon dont j'allais aborder les jeunes pour mener ces entretiens. J'ai fait le choix d'entrer en contact avec eux en dehors d'heures de cours, au foyer, dans les espaces verts du lycée, à des moments où nous avons le temps pour que je leur présente ma démarche (pas durant une récréation ni sur la pose du midi, mais les mercredis après-midi ou en soirée). Les jeunes intéressés et volontaires pour participer à l'enquête prenaient alors rendez-vous avec moi. Sur l'ensemble des rendez-vous pris, un seul n'a pas eu lieu (l'élève ne s'est pas présenté, et je ne l'ai jamais revu). Les jeunes avec lesquels je me suis entretenue m'ont donc tous donné de leur temps, volontairement, en dehors des cours.

J'ai effectué un premier entretien « test », puis j'ai pu les multiplier. Ils ont duré de 35 minutes à une heure. Ils ont eu lieu dans différents endroits du lycée, à chaque fois déterminés en accord avec l'enquêté (le plus souvent dans des espaces verts, une fois dans une salle de classe, une autre fois dans le bureau d'art/lequin, toujours à la recherche d'un espace calme où nous ne pouvions pas être dérangés). Ces entretiens sont anonymes. Les noms que vous pourrez lire quelques lignes plus bas sont de inventés de façon à préserver leur anonymat.

Pendant que nous échangeons, avec l'accord des enquêtés, j'effectuais un enregistrement sonore en plus de ma prise de note, enregistrement que je retranscrivais presque intégralement par la suite pour être le plus proche possible de la parole des jeunes. Au fur et à mesure de ces entretiens, le besoin de réaliser un questionnaire a émergé dans un second temps. Il a permis d'étayer des phrases énoncées par des jeunes sur leur besoin de temps libre.

Le questionnaire :

Une fois rédigées les questions que je souhaitais poser (s'appuyant donc sur une hypothèse de Joël Zaffran précédemment citée, ainsi que des éléments déjà énoncés par des jeunes lors d'entretiens), je me suis interrogée sur la façon de diffuser ce questionnaire et d'en traiter les réponses. J'ai finalement utilisé une méthode en ligne facilitant l'étape du traitement. Une fois mon questionnaire mis au point, je l'ai installé sur les postes d'une salle informatique du lycée. Comme pour les entretiens, j'ai ensuite sollicité les jeunes sur des temps libres au lycée, des temps d'errance, ou bien des heures d'études de fin d'année. Je souhaitais obtenir le plus de réponses possible, j'en ai eu 81.

Le traitement des données :

Concernant les entretiens, les retranscriptions étaient réalisées le plus rapidement possible. Elles permettaient de ré-entendre les discours des jeunes, et de confirmer -ou non- l'intérêt de certaines paroles mises en avant par la prise de note. Une fois l'ensemble des retranscriptions effectuées, j'ai attendu une semaine avant de les reprendre, à tête reposée. En rassemblant les extraits les plus pertinents, 13 axes de compréhension sont apparus. Ces axes ont permis de structurer, d'organiser les segments de discours sélectionnés pour rendre compte de l'ensemble des témoignages. Quant aux données recueillies par le questionnaire, le site utilisé pour sa rédaction et sa diffusion (askabox.fr) traitait lui-même les éléments en construisant progressivement des graphiques pour rendre compte des résultats.

Les limites liées à la méthode :

Les jeunes avec lesquels je me suis entretenue étaient volontaires. Les résultats ne peuvent donc pas prétendre établir une vision qui serait partagée par l'ensemble des jeunes du lycée, encore moins par tous les jeunes de l'enseignement agricole.

Une première indication liée à la méthode

Parmi les entretiens que j'ai réalisés, 70 % étaient avec des filles, et donc seulement 30 % avec des garçons. 30 % étaient avec des élèves de 2^{nde} ou de BTS, c'est à dire 70 % avec des 1^{ère} et des terminale. Si mon échantillon était représentatif, on pourrait dire que les jeunes des lycées agricoles enclins à discuter de notion telle que l'engagement, volontairement, et ce sur un temps extra scolaire, sont principalement des filles de 16 – 17 ans.

3. Des entretiens riches d'enseignement

Dans cette partie, j'ai fait le choix de laisser de nombreux passages écrits entre guillemets. Ces passages sont des retranscriptions de paroles de jeunes interrogés pour lesquels j'ai voulu rester fidèle aux mots qu'ils employaient.

L'engagement, définitions spontanées :

La notion d'engagement est loin d'être anodine pour les jeunes. C'est au contraire quelque chose de très sérieux. « L'engagement c'est quelque chose qui est important quand même. Si on veut s'engager dans quelque chose il faut que ce soit important, que ça ait du sens. ».

Pour Julien, en filière production animale, « S'engager, c'est pour moi prendre parti ».

Emma, en 1^{ère} transformation agroalimentaire : « S'engager c'est se dire que je vais participer, mais que je vais participer sans revenir en arrière. Parce que je trouve pas ça honnête de revenir en arrière sur un engagement, alors qu'on a donné son accord. » Cette même jeune a alors utilisé une expression que j'ai trouvée très belle, et très forte. Pour elle, quand on s'engage, « on s'offre à l'action. Quand je dis "s'offrir à l'action", c'est donner le maximum de soi-même ou euh ... oui, aller de l'avant quoi. »

L'idée d'effort a été énoncée : « S'engager dans quelque chose c'est poursuivre des efforts et donner de soi pour arriver à faire quelque chose, un projet. »

« S'engager c'est se mettre à disposition des autres, pour une mission ou pour quelque chose. C'est être acteur. » C'est aussi quelque chose qui est forcément collectif : « on peut pas s'engager seul », pense un élève de 2^{nde}.

L'engagement, dans les paroles exprimées, recouvre avant tout l'idée d'action et d'action collective, l'idée de "mise en avant" de sa personne pour une cause particulière, sans retour en arrière.

Les domaines de l'engagement :

- les jeunes pensent au **domaine associatif** d'une part, et bien souvent alors à des associations caritatives ou humanitaires (« pour aider les enfants dans les pays en Afrique ») ;
- dans le **domaine éducatif** : « il y a l'engagement de l'étudiant aussi. Il s'engage à apprendre ... ». Être délégué de classe, être au conseil intérieur du lycée, participer à la commission menu, à l'Unss, à Art'lequin ... nombreuses sont selon eux les opportunités de s'engager au lycée ;
- le **domaine politique** ressort également, bien qu'ils s'en sentent éloignés car « moi j'ai pas l'âge de voter »...

- le **domaine sportif** : Une étudiante de BTS témoigne, « dans mon équipe de rugby, j'ai 2 entraînements par semaine, plus les matchs le week-end. Avec la route, ça fait 6h, plus la journée du dimanche. Ça fait 2 jours entiers quoi. » ;
- dans le **domaine des loisirs** : « pour aider au centre équestre. Parce qu'elle est toute seule pour donner la nourriture aux chevaux, et tout. Alors je donne de mon temps pour l'aider » ;
- dans un domaine auquel je n'avais pas pensé et qui a été évoqué par plusieurs jeunes : le **domaine militaire** : Elsa souhaiterait faire des études de médecine, et « Quand j'entends le mot engagement, directement je pense à l'engagement militaire. », « l'armée, pour moi c'est un engagement ».

Des conditions nécessaires :

Il n'est pas forcément simple de s'engager pour un jeune. Quelques conditions sont pour eux importantes et facilitent leur engagement.

Avoir **confiance en soi** et savoir qu'on a **droit à l'erreur** sont des choses élémentaires. Pour Simon qui a enfin trouvé une filière qui lui correspond en aménagement paysager : « Personnellement, moi ce qui m'a permis de m'engager, c'est de savoir qui je suis. Être sûr de soi. Il y a aussi une part de confiance en soi qui est en parallèle. Parce que s'engager, c'est en même temps avoir fait le point avec soi-même ». Avec la confiance en soi sont associés le droit à l'erreur et l'importance de **croire que tout est possible** : « C'est important de croire que tout est possible. Ça nous permet d'avancer. Et ça nous apprend en même temps à être créatifs. Quand on empêche un élève d'être créatif on l'empêche en même temps de pouvoir rêver et de pouvoir s'exprimer. Donc oui, l'engagement pour un élève, faut qu'il s'engage bien sûr à apprendre le savoir, le transmettre, mais il faut aussi qu'on lui autorise de faire des erreurs. Ça je trouve que c'est assez important ».

Le besoin de **se sentir intégré** tout en se sentant libre dans ses choix : « Pour que quelqu'un puisse s'engager faut qu'il se sente intégré, ça c'est important. En même temps qu'il aime ce qu'il fait. Qu'il prenne conscience qu'il a le choix de partir, qu'il a totalement le choix. Avoir le choix c'est super important. »

Les **notions d'envie et de plaisir** ont été systématiquement évoquées. « Concrètement, l'action elle passe par l'envie et le plaisir d'aller de ce côté là. Si déjà il y a pas l'envie, c'est pas la peine de s'engager, on s'y tiendra pas ».

Ce qui compte beaucoup, c'est aussi **avoir un but et des résultats**. « Les résultats c'est important ». « Pour moi ce qui compte, c'est le final. D'avoir un but, une finalité ». Les jeunes ont besoin de choses qui soient très concrètes.

Enfin, il leur paraît essentiel d'**avoir un cadre**. « Quand on s'engage, ben on s'engage en

même temps à subir quelques règles. C'est un peu l'échange qui est donné ».

Maëlys est en 1^{ère}, plus tard elle voudrait faire l'armée : « Pour moi faut avoir un cadre. C'est à dire que par exemple si on veut faire de la guitare : si on fait de la guitare mais qu'on n'a pas vraiment de prof ou pas vraiment de lieu, ou pas vraiment d'heure, pour moi ce serait plus difficile de s'engager dans ça parce qu'on a pas de suivi réel en fait. Pour moi il faut vraiment que ce soit : tel rendez-vous, telle heure, que ce soit quelque chose de fixe. Moi j'ai besoin d'être cadrée parce que sinon je ne vais pas m'engager facilement. Mais je pense que tout le monde a besoin à un moment donné de se retrouver encadré. Même un adulte il a besoin à un moment pour s'engager dans quelque chose d'avoir quelque chose de bien dit, parce que si tout est flou ... ça démotive. »

Ces conditions que nous venons d'évoquer permettent de favoriser l'engagement des jeunes, mais il y a également quelques obstacles à éviter.

Des obstacles éventuels :

Pour certains, il y a dans l'école déjà trop de lieux où les jeunes entrent en concurrence les uns avec les autres, où ils ont un sentiment de compétition, pour ne pas ajouter ces dimensions dans un engagement. Il est nécessaire de mettre en place un climat de bienveillance, et d'éviter toute compétition qui pourrait être malsaine. Cela peut engendrer des conflits que certains jeunes ont plus de mal à gérer qu'on ne le pense parfois. Simon : « J'ai l'impression qu'on veut faire croire que c'est tout beau tout rose, mais y-a des conflits dans des associations. L'idéologie de l'association c'est que tout le monde soit ensemble. Mais vu comment y-a des inégalités, comment y-a des ... comment ça se passe ... y-a des conflits dans les associations, comme partout. Du coup on ne peut pas dire qu'on est ouvert à tout. J'ai l'impression que des fois quand on n'est pas d'accord avec une association ben on est rejeté. Moi je me suis senti rejeté. Complètement. » Une mauvaise expérience peut donc facilement braquer un jeune, c'est en tout cas ce qui ressort du discours de Simon.

Concernant l'engagement associatif au sein du lycée, n'oublions pas que dans la perception des élèves, nous sommes toujours dans le lycée. Cela peut constituer un obstacle. « Art'lequin c'est quand même toujours le système scolaire. On est dans le système scolaire. S'engager dans Art'lequin ... on est quand même dans le lycée. Pour un élève, il va se dire " c'est comme les cours, ça va être chiant ". Ceux qui connaissent pas ils peuvent confondre le système scolaire avec art'lequin. » Le regard des autres y est par ailleurs d'autant plus important : « Le problème que Art'lequin soit à l'école c'est que, à l'école, tout le monde se voit, tous les jours. Du coup y-a un jugement qui se fait, après l'activité. Parce que tout le monde se connaît. »

Un autre obstacle serait l'impression de ne pas être pris au sérieux, de ne pas être écouté, d'être encore en retrait de certaines instances démocratiques. Virginie, en 1^{ère} STAV, l'exprime

ainsi : « Le fait de pas voter ça bloque pour s'engager. Mais aussi le fait de pas être écouté parce qu'on est jeune. Peut-être que nos paroles sont pas très fondées, ou alors on va les considérer comme telles. Mais peut-être qu'il y en a qui mériteraient d'être écoutés. On est moins écouté qu'un adulte. C'est un peu normal mais bon.

Par exemple la dernière fois j'ai été manifester contre une réforme et le lendemain mon moniteur d'auto école il se moquait de moi. Il me disait " non mais n'importe quoi, tu sais même pas pourquoi tu manifestes. Genre t'es jeune, pourquoi tu vas faire ça. Tu sais même pas ". Enfin voilà les gens ils croient que j'y suis allée juste pour rater les cours quoi. Les gens pensent que les jeunes ils manifestent juste pour rater les cours. Alors que pas du tout, ils ont le droit d'avoir un avis aussi. » Les plus jeunes du lycée (les secondes en l'occurrence), ont cette impression similaire de ne pas être reconnu par « les plus grands ». Louis, élève en seconde : « L'âge ça joue dans le fait de s'engager. Enfin pas l'âge, plutôt le rang. Parce que, les secondes c'est nul. Vu par les 1^{ère} et les term on est nuls. On vaut rien. On le voit quand ils nous regardent. Et puis même on n'est pas écoutés. C'est un peu cloisonné. Y-a les secondes, et le reste. Au début de l'année, quand y-a eu l'AG pour Art'lequin, au début je me suis dit : "tient, ça pourquoi pas". Et puis je me suis dit "non, finalement non parce que je vais être tout seul. Je vais attendre l'année prochaine, de connaître un peu mieux le lycée, les lieux.". Si j'avais pas eu l'impression qu'on soit exclus je l'aurait fait oui. »

Dans le milieu scolaire, et probablement en dehors aussi, les emplois du temps ne permettent pas toujours de participer ou de s'investir dans ce qu'ils voudraient : « Au début de l'année je voulais m'occuper de la gestion et tout ça sauf que avec les cours, c'est tout le temps le jeudi entre midi et deux les réunions et moi j'ai cours entre midi et deux. » Ils évoquent par ailleurs l'importance pour eux de préserver un peu de leur temps libre : « Moi je suis pas à Art'lequin parce que ... je me dis que je suis déjà dans une association en dehors et je me dis que trop d'engagement ça peut me bloquer sur du temps libre. Et c'est vraiment précieux d'avoir du temps libre. Pour pouvoir aller voir ses amis, ou garder du temps pour soi. On peut pas être toujours, toujours avec le travail. Être dans l'association c'est un peu être dans le travail parce que si par exemple y-a des réunions ou des trucs comme ça, ça va prendre sur le temps libre, alors que j'aurais préféré faire autre chose que écouter une réunion ou des trucs comme ça. »

En tant qu'adultes, il me semble que nous négligeons les peurs, les craintes qui peuvent bloquer des jeunes. Or Virginie m'a confiée que : « moi personnellement j'ai peur de l'engagement. J'ai peur de l'engagement parce que je me dis que, du moment que je suis engagée, faut que je le fasse jusqu'au bout. Je me dis que j'ai pas le droit de retourner en arrière. Parce que c'est pas honnête. Ce qui fait peur c'est de pas être à la hauteur, de pas pouvoir répondre aux attentes des autres, et de me rendre compte qu'en fait j'aurais pas dû m'engager. Parce qu'on sait pas de quoi on est capable en étant jeune. On n'a pas découvert tout ce qu'on a en

nous. Donc on sait pas ... on arrive pas à savoir où sont nos limites. On est complètement dans l'indécision. On sait pas qui on est donc euh ... Y-en a qui se sous estiment, alors qu'ils sont capables de beaucoup. Mais comme ils le savent pas ... »

S'engager, mais pourquoi ?

S'engager est une façon de s'exprimer, de prendre la parole. « Souvent quand on veut s'engager, on veut laisser sa trace, quelque part. On veut pouvoir s'exprimer. »

Cela peut passer par l'envie de prendre position : « Je pourrais m'engager pour des causes à défendre, des choses que je trouve injuste. Ou par exemple au niveau politique, je trouve ça hyper important. C'est un peu notre futur quoi. »

Ou encore par le besoin de sentir qu'ils ont une prise sur certaines choses : « Moi ce qui me motive c'est quand les choses sont bien faites. Après j'aime bien donner un peu des directives, parce que j'ai une vision de ce que je veux faire. »

Bien sûr, les passions sont aussi de réelles motivations : « Sinon en dehors des cours : j'adore la musique. C'est génial. Moi à la base je suis venu là pour la musique, et après du coup à force de tester, j'ai fait du théâtre aussi ... »

Et puis il y a ceux dont les motivations sont altruistes, comme Éloïse de 1^{ère} productions animales : « Moi je fais ça pour aider l'autre. Je donne mon temps libre pour les soulager eux et leur donner du temps en fait. Leur donner mon temps libre. »

L'importance du groupe :

L'importance du groupe est véritablement à prendre en compte, d'autant qu'elle est une clé de compréhension de certaines conditions, de certains obstacles, et de nombreuses motivations. L'hypothèse forte défendue dans l'ouvrage *Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité* (2005) de B. Harvard Duclos et S. Nicourd, est que « le rapport au collectif est structurel dans l'engagement, (et que) l'idée même d'un engagement public individuel représente un non-sens » (p. 198). À leur façon, les jeunes le disent et le ressentent.

« Le collectif c'est quand même important. » « Je préfère être en groupe. Ce qui est bien quand on est en groupe c'est qu'y-a toujours une personne qui va donner une idée qu'on aurait pas pensé ». « Un groupe uni, mais aussi qui a plusieurs points de vue ». « D'avoir plusieurs opinions, c'est ça aussi qui fait avancer les choses. Et je trouve qu'en général c'est vachement bien. »

Ils sont très attachés au lien social : « Faire les choses en groupe c'est mieux. Parce que c'est une motivation. C'est une motivation de plus de passer du temps avec d'autres personnes. Quand on connaît pas grand monde et qu'on arrive dans une association ça permet de faire de nouvelles connaissances. »

Par groupe, ils entendent pour certains « par 2, 3 ou 4. Mais ça peut être plus aussi. Mais

jusqu'à 4 c'est mieux. On peut facilement se contacter, c'est plus facile de communiquer ». Ou bien un peu plus nombreux : « Un groupe. À partir de 2 personnes et ça va jusqu'à ... plusieurs personnes. J'entends pas par là plein de monde parce que à force, quand y-a trop de monde on se perd dans un engagement. Y-a des associations avec beaucoup de monde mais, finalement moi je trouve qu'on perd la notion d'association dans ces cas là. Faut être un groupe de personne pas très nombreux et où chacun amène sa pierre à l'édifice pour construire quelque chose. Pour moi un groupe idéal c'est 20 personnes max. Parce qu'après, au-delà de 20 (et même 20 c'est déjà important) y-en aura toujours quelques uns en avant par rapport à d'autres, et donc ce sera pas vraiment ... ils seront engagés mais toujours un peu en retrait. »

« Ça peut être 2 comme 30. Si l'envie elle est la même, pour moi y'aura pas de soucis, parce que ça veut dire qu'on a quelque chose en commun, et c'est intéressant. »

Quel que soit le domaine : « Après dans le théâtre ce qui m'a plu c'est euh... pas forcément le fait de faire du théâtre mais le fait qu'on était plusieurs et qu'on se connaissait tous. Et que après à la fin on avait tous euh ... pas un lien mais ... on était tous un groupe alors qu'au début personne ne se connaissait ». Ou bien dans le sport : « On a la pratique du rugby mais on a la vie extérieure aussi avec le groupe de copines. On s'organise des sorties, des activités autres qui font qu'on est un groupe, qui donne envie d'y aller. C'est avec le groupe qu'on arrive à avancer et à faire une équipe de rugby. »

Question d'âge :

Pour beaucoup, il paraît clair et normal qu'on ne s'engage pas de la même façon quand on est jeune que lorsque l'on gagne en maturité. Car « à notre âge on est pas ... C'est pas quelque chose qui nous touche, et après on en parle pas énormément des associations ... on y pense pas vraiment à s'engager dans une association. C'est plus quelque chose, euh ... c'est un peu extérieur à nous, à notre mode de jeune on va dire. C'est en grandissant qu'on se rend compte vraiment des choses ». Toutefois « Dans les gens de mon âge je trouve qu'il y en a de très engagés, qui défendent leurs idées très fortement et d'autres qui s'en fichent complètement, qui s'intéressent pas du tout. Moi je le vois surtout sur les idées. » ce que l'on pourrait dire, me semble-t-il, de toutes tranches d'âge. Mais « S'engager ça change avec l'âge. Déjà quand on est enfant on n'y pense même pas. Mais plus on grandit plus on se construit et on découvre des choses donc forcément... on change. On s'engage dans différentes choses. Et à notre âge on est au début de l'engagement. Proche de l'enfance. Je veux dire, je connais pas assez de choses pour pouvoir vraiment ... être sûr de moi ».

« Pour moi pour s'engager il faut avoir quand même un esprit critique, pouvoir réfléchir. Loin de moi de dire que les secondes ne peuvent pas réfléchir mais, comme on disait tout à l'heure, y-a des choses qui les bloquent. Ils viennent d'arriver, ils connaissent rien, ils ont peur de s'engager.

Mais je pense qu'ils peuvent s'impliquer dans la vie du lycée dès le plus jeune âge ».

Une autre jeune de terminale va dans le même sens en affirmant que : « À mon âge on est un peu plus mature, mais on n'est pas vraiment mature. On est un peu plus ouverts et on va plus se poser les questions même si le copain ou la copine il fait pas le projet, on peut quand même réfléchir, "est ce que nous ça nous plairait pas, même si lui il le fait pas c'est pas grave ". On va plus réfléchir, et pour moi plus on vieillit plus on a cette ouverture d'esprit qui fait qu'on arrive mieux à travailler avec les autres. Plus on grandit mieux on arrive à s'engager. »

Une vision d'eux-même :

Lors de ces entretiens, j'ai trouvé que les jeunes n'étaient pas tendres avec eux-mêmes. Ils sont même très durs. « À notre âge on divague un peu. Enfin on peut se la péter entre guillemets. On veut tout, tout de suite, on veut des trucs de marque. On voit que les choses matérielles. On est complètement dans l'indécision ».

« Les jeunes envers les adultes ... les jeunes ils font plus la différence entre un adulte qui a plus vécu que lui, qui a plus de connaissances. Je dirais pas qu'il sait mieux que lui mais qui a en partie raison. Et les jeunes ils acceptent pas d'avoir tort. Et on est un peu dans l'excès tout le temps et... on leur répond mal, etc quoi ». « Je pense qu'à mon âge on est fainéant. Je pense qu'on choisit vite la facilité en fait. Et que rien faire c'est forcément une facilité ».

Mais la vision qu'ils ont d'eux-mêmes est parfois naïve : « Franchement moi je trouve que, en 2016, être jeune c'est bien. C'est bien parce qu'on voit beaucoup de choses, on a les médias qui nous instruisent beaucoup. On sait ce qui se passe dans le monde, on n'est pas au courant de rien quoi. On arrive à se faire des idées par rapport à ce qu'on voit à la télé, à ce qu'on voit dans les journaux et tout. Mais j'avoue que j'aurais préféré être jeune dans les années 80 parce que les adultes posaient beaucoup plus de limites aux jeunes que maintenant. Quand on voit qu'y-a des jeunes aujourd'hui qui fument du cannabis, à l'époque ça leur aurait jamais traversé l'esprit. Et puis maintenant la technologie elle est trop développée. Du coup ça nous isole plus qu'autre chose parce qu'on s'y attache trop. On est nés là-dedans. Et on perd notre temps. On perd clairement notre temps. Parce qu'en plus on a tout ce qu'on veut donc ... c'est pas évident. Faut se poser nos limites tout seul. »

Des apports :

Selon eux, quels apports peuvent-ils tirer d'un engagement ?

- prendre des responsabilités : « Quand y-a des associations on peut prendre des responsabilités. Y-en a qui s'occupent de la comptabilité, qui gèrent par exemple le bar, ou des choses comme ça. Et c'est un plus. Même le mettre dans son CV c'est bien ». ;

- gagner en estime de soi : « Quand on s'engage on peut être fier de soi ». « Après le fait de faire les activités et tout, je trouve que ça ouvre vachement. Parce que à la base je suis assez réservée et tout ça et ... personnellement moi ça m'a apporté beaucoup ». « J'trouve que déjà, s'engager, ça va aider les gens. Parce que ça va permettre de prendre une position, et rien que dans une assemblée de 8 personnes, va falloir débattre. Du coup ça va amener de la confiance en soi et on va plus avoir peur, justement, du regard des autres. Justement je pense que ça va être une aide pour mieux se sentir. Ça va amener de l'épanouissement. Parce qu'on va voir plus de choses. Et des rencontres, de l'amitié. » ;
- « s'engager ça apporte de l'autonomie. Le fait de gérer quelque chose, de prendre des responsabilités » ;
- une ouverture d'esprit : « Après, le fait de faire des sorties, et tout, ça apporte de la culture » ;
- du bon temps au lycée : « Art'lequin ça nous permet de faire des activités qu'y-aurait pas dans d'autres lycées. Après je pense que c'est aussi beaucoup lié à l'internat parce que comme on est tout le temps, tout le temps au lycée, c'est bien qu'on ait des activités. Y-a des lycées ils ont pas de salle de danse, pas d'instruments, pas de bar ... et ça nous donne vraiment une impression qu'on est ... pas une communauté mais ... qu'on a la vie du lycée et qu'on a un à côté des cours en fait. Le bar c'est un peu comme le petit magasin du lycée ... tout ça et les activités ça permet d'oublier les cours vraiment, et ça permet de se détendre et surtout de relâcher parce que des fois avec les cours c'est pas évident. » ;
- des valeurs ! « On y gagne beaucoup de valeurs humaines ».

Des valeurs :

Ce qui ressort du discours des jeunes, ce sont de nombreuses valeurs qu'ils partagent.

Aider et partager leur paraissent essentiel : « Par exemple dans des associations on peut s'engager sur le fait qu'on veuille aider médicalement des personnes à l'étranger. À ce compte-là on s'engage ben euh ... on veut aider. Y-a aussi une part de partage aussi, dans l'engagement. C'est le sens global. » Ce partage permet alors de créer quelque chose collectivement « Dans le modèle associatif c'est bien de vouloir faire un bien collectif, un gain collectif. »

On retrouve également la valeur partage dans ce témoignage : « pour moi, le bar, je trouve que c'est bien dans le sens où, si on a envie d'aller chercher quelque chose et de, en même temps, de partager ... parce que je sais que on fait souvent ça, c'est à dire qu'on va acheter en commun quelques trucs et puis on se met à une table et on partage tous notre goûter entre guillemets. Je pense que la plupart font ça. Et je trouve que c'est bien parce que ça rapproche aussi, mine de

rien. »

Communiquer et aller à la rencontre de nouvelles personnes : « C'est pour ça on dit que voyager c'est important, c'est parce qu'on rencontre d'autres personnes, c'est important. On va rencontrer des gens qui ont vraiment des idées marquées, qui ont un mode de vie qui est marqué. Du coup ça nous change complètement de ce qu'on connaît. C'est ça qui nous construit. On est sur l'inconnu. L'inconnu est très constructif. Parce que la personne se renouvelle à chaque foi. »

De la solidarité : « ici on est assez solidaire. On accepte tout le monde. C'est pas le cas dans tous les lycées je trouve ».

Voilà un point de vue qui rassemble beaucoup d'éléments : « S'engager ça apporte ... ben déjà des liens avec d'autres personnes et ... avec les personnes qu'on a en face. Ça crée des liens, de la discussion, qu'on se renferme pas sur nous même. Parce que en ce moment les jeunes ils sont vachement sur les jeux vidéo, tous seuls, donc ...

Voir du monde c'est peut être mieux, apprendre à connaître les gens, apprendre à les aider, apprendre ... on peut apprendre à faire plein de choses dans un engagement. Parce que quand on s'engage on donne notre temps libre. On s'offre, mais en échange on a quand même quelque chose. On reste pas sans rien. On peut avoir des valeurs. Parce que on peut se dire : les valeurs de l'amitié ... ça crée des liens, voilà quoi.

Mais on peut apprendre aussi à essayer de monter un projet, monter une activité. Ça nous fait réfléchir. Ça nous fait écouter l'attente des autres. Ce que les autres ils attendent on peut le réaliser et euh ... leur faire plaisir. Le respect des autres ».

Ces valeurs viennent contraster avec une vision qu'ils ont du monde assez pessimiste.

Une vision du monde :

Je pense que ce point peut avoir beaucoup d'incidence sur la façon de s'engager des jeunes, et sur leur façon d'envisager leur vie.

« Maintenant, même en ayant fait des études, trouver du travail c'est compliqué, du coup on est sûr de rien. C'est vraiment incertain. Donc, dans 5 ans, 10 ans, on peut vraiment pas savoir où on sera. Et ... ça fait peur ... quand même. Parce que ... aujourd'hui, avec tout le chômage qu'il-y-a on se dit que ... on sait pas comment ça sera dans 5 ans. P't'être ce sera pire, p't'être ce sera mieux.

Mais j'ai envie d'être optimiste, j'ai envie d'y croire, que, quand j'aurai fini mes études je trouverai vite un travail ... »

Une élève participant à l'UNSS : « Je suis peut-être dans ma période, à critiquer la société mais bon... Je trouve que notre société elle est tournée tout autour de l'économie et que tout est dissimulé et qu'on va pas vraiment aux choses importantes. Par exemple là on devrait faire des choses écologiques, et là c'est tout autour de l'économie. Et ça donne envie de réagir, et en même

temps je peux rien faire. Je peux même pas voter donc ... je peux quand même manifester mais bon. »

« Moi j'ai l'impression qu'en fait, dans 50 ans, on est tous morts. Après c'est bien parce qu'y-a des progrès, ou justement la COP 21, on essaye de voir un peu ... de nouvelles choses. Mais moi j'ai l'impression que notre monde c'est ... y-a des gens qui tirent des ficelles - comme euh n'importe quoi, Coca Cola ou plein de choses comme ça, des grandes industries, le pétrole - qui tirent les ficelles et qui ... à côté de ça la planète a de moins en moins de ressources. Et j'ai plutôt l'impression que les grandes industries veulent être au-dessus de nous, qui gèrent le monde, entre autre, et qu'après en bas on est tout le peuple et qu'on peut rien y faire. Qu'on est obligé de subir la vie qui nous est imposée. Même si après, forcément, à notre propre personne on peut tous choisir un peu comment on veut vivre. Mais par exemple la France globalement on va bien vivre. On va aller en cours, quasiment tout le monde a une maison, un toit, même si après on peut tous choisir notre mode de vie et se l'approprier mais ... c'est un peu imposé. On peut pas non plus faire ce qu'on veut, et après c'est par pays aussi. Les pays pauvres ils ont pas les mêmes chances que nous.

Après même si y-a des mesures qui sont prises pour essayer de changer les choses, je pense que moi je peux pas changer la vie comment elle est faite. Mais du coup j'essaye de vivre ma vie, avec mes amis, mes passes temps, mes loisirs, j'vais essayer de faire le métier qui me plait et j'vais vivre ma vie sans non plus essayer de changer celle des autres.

Après c'est pas le cas de tout le monde. J'ai un ami il est anarchiste à fond, il fait des manifestations, mais moi je suis pas trop là-dedans. C'est pas moi d'aller manifester, crier haut et fort que je suis contre. J'pense qu'à mon échelle j'peux pas contribuer aux choses. »

« Je trouve que la société d'aujourd'hui a plus (davantage) envie de s'engager. Avec tout ce qui se passe en ce moment à propos de l'environnement, de nos modes de vie, de la vie économique, de la vie culturelle des gens ... tout est en lien en fait. Dès qu'un acteur va mal, tout s'enchaîne derrière. Ce que je trouve bien c'est qu'on revient, sans revenir à la préhistoire, la société revient à des pratiques raisonnées pour garder la terre en bonne santé, ou la préserver. Cette remise en question des Êtres humains je trouve ça intéressant. J'ai l'impression qu'on est moins robotisés. Et ça je trouve ça bien. C'est pas le cas de tous les pays, mais bon. »

À travers la vision du monde qu'ils expriment parfois encore avec maladresse, à plusieurs reprises m'est apparue une idée forte à mon sens et qui permet je crois de donner un éclairage sur les nouvelles formes d'engagement : un sentiment d'impuissance récurrent face à de nombreuses situations.

Un sentiment d'impuissance :

Vous avez pu lire quelques lignes plus haut des mots qui font état de ce sentiments : « Je pense

qu'à mon échelle je peux pas contribuer aux choses ». En voici d'autres qui vont également dans ce sens : « Les gens, aujourd'hui, quand ils voient des SDF, ou de la misère, ils regardent même pas. Parce qu'ils ont honte de pas pouvoir les aider. Ils se disent : je peux pas l'aider. Je peux pas le regarder, parce que j'ai peur de le regarder. Parce qu'on peut pas l'aider. Du coup les gens ils ont pris l'habitude de plus regarder, du coup ils pensent à eux. On cherche pas, on cherche plus ce que les gens pensent. On se sent impuissant alors on devient individualiste. »

Ce sentiment d'impuissance participe, je pense, à la création de nouvelles formes d'engagement dans des choses plus concrètes, moins sacrificielles, plus locales.

Enfin, dans les paroles des jeunes, la place des adultes a bien souvent été évoquée.

La place des adultes :

Voilà ce qu'ils en pensent : « Des fois y-a un problème de compréhension entre la vision du professeur et celle des collègues (élèves) qui en parle ; entre la vision du professeur sur l'engagement d'un étudiant et ce que c'est l'engagement pour l'élève. » Mais malgré l'écart de perception de l'engagement qui peut être ressenti, les jeunes accordent une grande importance aux adultes dans leur engagement : « s'engager dans une association, je pense qu'ils (les adultes) devraient plus nous en parler, nous informer, parce qu'on connaît rien là-dessus. Et après, de nous même on va pas chercher des choses la dessus. P't'être du coup on participerait plus, on s'engagerait plus ... peut être. »

Marine, membre du club musique d'Art'Lequin : « Je pense que les adultes ils sont ... plus engagés que nous. Parce que on dépend encore d'eux. S'ils étaient pas là, on pourrait pas faire grand chose. Nous on est là, mais eux l'engagement c'est plus important parce que ... voilà parce qu'on dépend d'eux. Quand on veut demander un instrument on est obligé de demander à un adulte. Alors que si y-avait pas d'adulte ... enfin ... les élèves, si on s'engage, y-a personne qui dépend vraiment de nous. C'est à dire que : si moi je partais, ça continuerait. Art'lequin, les activités, le foyer, la musique et tout ça, ça continuerait. Alors que si les adultes ils partaient, sur le coup, y-aurait un peu un vide, enfin ... faudrait trouver quelqu'un pour nous aider, pour tout gérer. C'est eux en début d'année qui organisent les réunions pour savoir qui, justement, qui va s'engager ? C'est eux qui apportent les instruments, c'est eux qui nous demandent si tout se passe bien, si y-a besoin de choses, si on a des envies.

Les adultes ils sont pas tout le temps là, mais dès qu'on en a besoin ils sont là.

Ils sont là et en même temps on a une liberté. On est là le midi, le soir et le matin, en musique ou au foyer, sans avoir un adulte sur le dos. Du coup le foyer on a vraiment l'impression qu'il est pour nous. »

Voici encore un autre témoignage allant dans le même sens : « Les adultes c'est eux qui nous initient en fait. Qui nous apprennent des connaissances, qui nous disent "faudrait que tu fasses ça,

ça va t'apporter ça". Parce qu'ils l'ont déjà fait en général. Ils nous font évoluer, ils nous font mûrir et tout. Et je trouve que c'est très bien comment ils font. De nous dire "venez essayer, et si ça vous plaît pas vous partez". Ils essaient vraiment de nous faire voir plein de choses. Parce que on irait pas de notre plein gré sinon. »

Pour la trésorière d'Art'Lequin : « Les adultes, oui je pense que ça peut être un encadrement et une aide pour guider et informer. Il est important cet accompagnement. Pour aider les jeunes à s'engager je pense que ça peut venir des parents un peu plus. De les aider à aller vers les autres, vers quelque chose d'associatif, voir s'inscrire dans une activité pour vivre en groupe et voir ce que c'est la vie de groupe. Après y-a bien sûr l'école. Je pense qu'à l'internat c'est un bon modèle. »

« Pour moi ils ont un rôle particulier parce qu'ils viennent la plupart du temps amener un élément d'analyse et un élément de travail. C'est eux qui ... par exemple pour l'atelier hip-hop, l'adulte est là pour enseigner comment faire les gestes sans se blesser et tout ça. Il est vraiment là pour apporter un objet de travail. Après il est pas forcément nécessaire partout, mais il a une place essentielle je pense. Travailler avec eux ça permet aussi d'échanger, d'avoir plusieurs points de vue, parce que l'adulte il a parfois plus de connaissances, plus d'expériences que le jeune qui vient d'arriver. Ou aussi des fois le jeune il a plus de connaissance qu'il peut apporter à l'adulte, ça peut être intéressant aussi. »

« Les adultes c'est eux en gros qui nous donnent les clefs, parce que demain ce sera nous. Donc on a besoin d'eux pour apprendre et refaire ce qu'ils nous ont appris. Donc oui, ils ont quelque chose à voir avec notre engagement. »

En revanche, la motivation de l'adulte à « faire » avec des jeunes est une condition importante : « Si un adulte vient vers nous on va accepter qu'il nous gère et tout ça. Mais si c'est un adulte qui ne ressent pas l'envie que nous on a d'apprendre, je pense qu'il va faciliter notre non-adhérence. Qu'il va nous démotiver en fait. S'il n'est pas passionné par ce qu'il fait. C'est bien qu'il y ait des adultes pour nous gérer. Mais s'ils sont pas motivés c'est pas bon pour des jeunes qui ont envie de faire quelque chose, il vont avoir tendance à rien faire et à avoir envie de rien ... »

Des mots d'une jeune que je souhaite retenir :

Ancienne membre de l'équipe du bar, actuellement investie au sein du groupe de musique du lycée, Maëlys : “ Après, la plupart des gens du lycée ils en ont un peu rien à faire. Enfin, ils savent que y-a Art'lequin, mais ils prennent comme c'est. Ils en ont un peu rien à faire. Ils sont contents de rester au foyer, ils sont contents d'aller au bar. En salle de musique on doit être une dizaine à y aller très régulièrement, et la salle de danse elle est utilisée quand y-a le hip hop. C'est bien pour ceux qui font des activités. Après j'ai l'impression que les autres élèves du lycée ils ...

Tout ce qu'il y-a y-en a qui en ont rien à faire. Même quand y-a des sorties organisées ils y vont pas.

Mais c'est pas grave. Après certains ils font du sport, moi je suis pas à l'UNSS, mais ils peuvent penser pareil.

C'est bien que ce soit mis à disposition pour les personnes qui en ont envie. Et c'est pas grave qu'ils utilisent pas. On va pas les forcer. De la même manière que moi je vais jamais au sport. »

Riche de ces discussions, un questionnaire sur le « temps libre/temps de travail » m'a permis de compléter mon enquête.

4. Résultats du questionnaire.

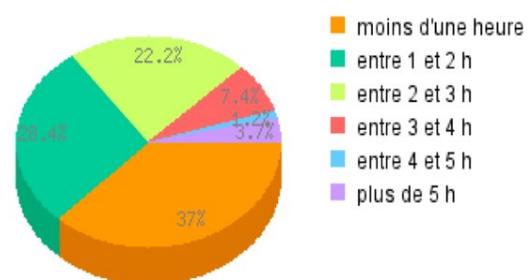
Le but du questionnaire était de mesurer le temps accordé par les jeunes du lycée à des activités liées au milieu scolaire (cours, devoirs, temps de trajet pour se rendre au lycée, ...) ainsi qu'à des activités extra-scolaires encadrées par des adultes. Mais aussi de savoir s'ils estimaient avoir suffisamment de temps libre, et de leur demander l'importance pour eux de disposer de temps sans présence ni encadrement d'adultes.

81 élèves de la 2nde au BTS 1^{ère} année ont répondu au questionnaire, parmi eux : 70,4% étaient internes, et 29,6% demi-pensionnaires. Voici les résultats.

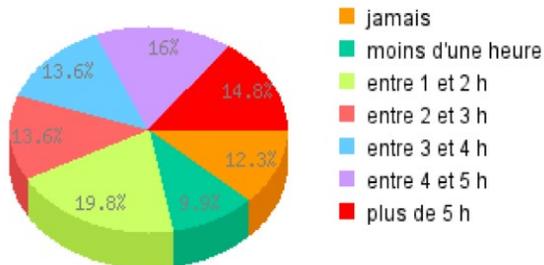
Temps accordé par semaine pour les devoirs et l'apprentissage des leçons :



Temps accordé par semaine pour se rendre au lycée :



Temps accordé par semaine à des activités extra-scolaires encadrées par des adultes :



Réponse à la question : « Je trouve que j'ai suffisamment de temps libre » :



Réponse à la question : « Il est important pour moi d'avoir du temps sans encadrement ni suivi par des adultes » :



Pour bien lire les résultats de ce questionnaire, ajoutons que les élèves de seconde GT et de bac STAV (1^{ère} et terminale) en lycée agricole ont 33h de cours par semaine. Cela monte à 35,5h par semaine pour un étudiant en BTS 1^{ère} année (les BTS 2^{ème} année n'ont pas répondu à ce questionnaire). Pour notre analyse, prenons en compte 33h de cours par semaine tout en sachant que cela peut être plus pour un étudiant en BTS.

Ainsi, au regard du 1^{er} graphique, on constate que 50,7% des jeunes du LEGTA travaillent 36h minimum par semaine (avec le travail personnel), et 21% d'entre eux plus de 38h par semaine. Pour ce qui est du temps de transport pour se rendre au lycée, on remarque que les élèves vivent assez proche du lycée (ou bien ne font qu'un trajet par semaine pour les internes), puisque 65,4% d'entre eux font moins de 2h de trajet par semaine. Mais ne négligeons pas le fait qu'une petite quantité (3,7%) a plus de 5h par semaine.

70,3% d'entre eux font plus de 2h par semaine d'activités extra-scolaires encadrées par un adulte, et 14,8% plus de 5h.

On peut en déduire qu'au moins 1 jeune sur 2 passe 38h par semaine à travailler et être en activité avec des adultes, et qu'il est probable que pour 14% d'entre eux ce chiffre dépasse les 43h par semaine, sans compter les temps de trajet.

Précisons qu'ils sont 50,6% à trouver qu'ils n'ont « pas trop » ou « pas du tout » suffisamment de temps libre. Et surtout, ils sont 83,9% à sentir l'importance pour eux de disposer de temps sans présence ni encadrement ou suivi d'adultes.

Ces chiffres éclairent le fait qu'il serait difficile pour les jeunes de s'engager dans une démarche suivie par des adultes sachant que pour certains ils passent déjà plus de 43h par semaine en leur présence (sans compter l'encadrement de surveillance de l'internat), alors qu'ils revendiquent le besoin d'avoir plus de temps libre, et surtout sans encadrement ni suivi par des adultes.

Les résultats du questionnaire vont dans le sens de l'hypothèse de Joël Zaffran. Les jeunes ont effectivement besoin de conquérir leur temps libre par eux-mêmes, d'être entre eux, sans regard ou accompagnement d'adultes. Or une très grande partie de celui-ci est consacré à l'école ainsi qu'aux activités qui l'entourent.

5. Réflexions et perspectives

Si en tant qu'enseignante je me suis interrogée sur l'engagement des jeunes, cette réflexion était d'autant plus naturelle que je suis professeure-animatrice d'éducation socioculturelle. Si l'enseignement et la pédagogie sont les choses qui m'animent profondément et font sens, pour moi, dans mon métier, l'éducation socioculturelle incarne particulièrement l'héritage des mouvements d'éducation populaire dans lequel je souhaite m'inscrire.

Parce que la période que nos sociétés traversent actuellement reste complexe et sujette à bien des questionnements, parce que jeune enseignante en pleine recherche pédagogique, je trouvais utile et important pour moi d'explorer cette idée d'engagement et ce qu'elle pouvait recouvrir pour de jeunes apprenants aujourd'hui, l'enquête et les recherches ici présentées constituent une pierre supplémentaire aux fondations de ma motivation.

Au-delà de ce qui fait l'essence de notre mission d'enseignant - transmission de savoirs, de connaissances, bases nécessaires à la réflexion... - en ce qui me concerne, en effectuant mes recherches puis mon questionnement auprès des jeunes et en réfléchissant aussi à ma propre pratique, j'ai compris, certes, l'importance de l'acquisition de savoirs de base mais aussi le fait de

pouvoir transmettre des savoirs être, et faire que de jeunes apprenants trouvent autonomie et place dans la société pouvant s'affirmer comme acteurs conscients et réfléchis.

En revisitant l'histoire de l'enseignement agricole, j'ai bien saisi que les axes donnés dès les années 60 s'inscrivent dans ce sens, à savoir une formation permettant que les futurs acteurs du monde rural et agricole puissent agir en toute connaissance de cause, de manière réfléchie et consciente des enjeux du moment. Même si les référentiels ont évolué, les objectifs sont restés les mêmes et offrent une large palette d'actions possibles permettant aux jeunes de trouver prise de conscience et responsabilité, d'où mes recherches.

En 2014, lors de la sortie du film "Les héritiers" de Marie Castille Mention Scharr (2014), j'avais été touchée par l'action racontée : une classe, des individus aux parcours chaotiques, une enseignante volontaire qui souhaite, par l'intermédiaire d'une idée collective, faire que chacun puisse aborder la réalité sous une autre approche, avec d'autres lunettes. Cette magnifique démarche d'une jeune enseignante (l'histoire s'appuie sur une action réelle) propose de trouver appui sur le potentiel (sans doute caché) de ses élèves afin d'engager une action valorisante permettant l'engagement de chacun. Je retrouve dans cette démarche des principes d'actions très proche de ce que je connaissais déjà de l'éducation socioculturelle.

Je sais qu'on ne peut pas systématiquement réinventer le monde, mais notre quotidien offre de multiples possibilités d'actions qu'avec un peu d'imagination nous pouvons exploiter. Plus que d'autres disciplines certainement, l'enseignement de l'éducation socioculturelle comme les démarches de projets que nous pouvons initier permettent d'ouvrir des champs entiers d'initiatives possibles. Nous avons là un terreau favorable à la prise de responsabilités, à l'autonomie et donc à l'engagement.

Les échanges conduits avec les jeunes pour ce travail m'ont permis de saisir combien il pouvait être important pour eux de s'engager dans des domaines très divers et de s'inscrire dans des actions collectives. Dans le même temps j'ai compris leur appréhension, leur besoin de bâtir un minimum de confiance en eux comme la nécessité de réfléchir aux cadres et règles permettant l'engagement. Il me paraissait donc nécessaire de saisir l'importance de leurs attentes et les possibilités d'actions comme, dans le même temps, les limites de telles actions dans le cadre d'une formation.

Comme l'explique le philosophe Philippe Foray (2016), "devenir autonome est une exigence omniprésente des sociétés contemporaines et en particulier de l'éducation". Il affirme ainsi que, dans le contexte actuel, l'autonomie doit devenir un objectif majeur de l'éducation. Pour lui, il

faut inviter chaque jeune, comme tout citoyen de base, à se prendre en main, à trouver les outils lui permettant de gagner l'autonomie nécessaire et ainsi pouvoir se positionner et s'engager. En effet, qu'est-ce donc que l'autonomie si ce n'est la capacité d'agir, de choisir et de penser par soi-même afin de se diriger dans ses actions au quotidien et donc de s'engager.

À l'heure où la question des finalités de l'éducation se trouve remise en débat par les divers candidats à l'élection présidentielle, je pense intéressant de revenir à ce qui, pour moi, est une des bases de l'éducation aujourd'hui, à savoir l'acquisition des savoirs et savoir-être permettant de trouver une place dans la société, mais aussi de réfléchir aux moyens d'y parvenir.

En effet, au-delà des connaissances que chacun est en droit d'acquérir, il me semble important de réfléchir aux outils ou situations permettant aux jeunes apprenants de participer à la construction de leur propre positionnement.

Dans cet esprit, il était tout à fait naturel que je puisse questionner l'idée de l'engagement chez les jeunes apprenants autour de ma pratique comme celle de mes collègues.

Pour ce faire, au regard de ma pratique en établissement agricole, au regard aussi des connaissances acquises au fil de mon expérience et des entretiens réalisés avec des élèves, il me semble que le premier axe à travailler concerne la maîtrise de soi et la confiance en soi. Même si nous avons des publics très divers, nous savons dans le même temps la fragilité de ces adolescents en recherche d'eux-mêmes. Les entretiens m'ont montré qu'il était important d'accompagner ces jeunes dans une meilleure connaissance de leur propre personne afin qu'ils puissent oser se positionner, oser s'engager. Dans ce type de démarche, il est important de prendre en compte le groupe qui accompagne et la place ou le rôle que le jeune peut avoir. Chacun vient avec son histoire, son parcours, sa personnalité comme ses possibles envies. De fait, il va montrer des aptitudes à se positionner par rapport aux autres, des envies de faire bouger les choses ou non... À nous d'agir en toute délicatesse afin que chacun trouve l'énergie nécessaire et ose prendre position, s'engager de manière individuelle ou collective. On sait bien que l'éducation d'un sujet, d'une manière générale, n'est en aucune manière la formation d'un objet. On peut accompagner, on peut influencer, mais notre action se limitera à cela. Dans ce type de démarche quelques notions de dynamique de groupe ne seront pas négligeables.

Afin de créer des conditions propices à l'engagement, le deuxième axe qui ressort du travail réalisé est la réflexion nécessaire à l'idée d'envie, de plaisir, d'intérêt pour que l'action puisse trouver pertinence auprès du ou des jeunes. On sait que dès lors où nous arrivons à faire émerger un peu de plaisir les choses passent beaucoup plus facilement. Pour ce faire, il est intéressant de savoir écouter ce qui est dit, ce qui est proposé et de ne négliger aucune piste en valorisant la

moindre des propositions. Nous devons avoir confiance en les jeunes, leur faire confiance et adopter une attitude de bienveillance. Leur donner la place et le temps. Être présent, tout en s'effaçant.

Le troisième axe qui me paraît important est celui concernant le cadre des démarches visant l'engagement. Les entretiens m'ont montré l'intérêt exprimé d'apprendre à travailler les règles permettant l'action. Dans le même temps, je pense qu'il est indispensable dans tout accompagnement d'élève de nous inscrire dans des attitudes de compréhension, des attitudes positives permettant de valoriser ce qui a été décidé, de valoriser aussi le résultat obtenu. Nous avons trop tendance à montrer facilement du doigt ce qui ne va pas en négligeant de mettre en avant les progrès réalisés. Il me semble que nous devons pour cela accepter le fait de ne pas pouvoir toucher tout le monde, en prenant conscience que nous semons parfois des graines que nous ne voyons pas éclore et qui pourtant germent dès que nous avons le dos tourné.

Enfin, dans toute démarche de ce type, il est indispensable pour soi comme pour l'élève de pouvoir évaluer l'action entreprise. Là encore, il faut savoir poser en amont des objectifs que l'on va pouvoir évaluer au final avec les jeunes.

Je suis bien consciente que ce type de démarche relève de l'idéal et que, confrontée à la réalité, l'action peut s'avérer moins opérante. Ma pratique me fait dire que parfois on est tellement pris dans l'action et dans le besoin de rendre visible des choses que l'accompagnement passe au second plan sans même que l'on s'en rende compte. Que les choses fonctionnent ou non, à nous de prendre le recul nécessaire pour analyser, évaluer et actualiser nos démarches.

6. Douze actions concrètes

Ce travail de recherche et son enquête m'ont indéniablement enrichie dans ma pratique professionnelle. L'enquête a éclairé, à mon sens, la relation que des jeunes de lycée agricole peuvent entretenir avec leur ALESA. Si le fait que - par définition - l'association soit en milieu scolaire puisse pour certains représenter un frein à leur adhésion, pour beaucoup elle est un élément clef du bien vivre au lycée, de la découverte, du lien social. Alors que les jeunes revendiquent le besoin de disposer davantage de temps sans encadrement ou suivi par des adultes, ils évoquent tout de même sans détour le besoin d'être accompagnés par des adultes dès lors qu'il s'agit de s'engager. Pour eux, clairement, les adultes ont un rôle important à y jouer (rappelons nous des mots de Marine : « si les adultes ils portaient, sur le coup, y-aurait un peu un vide, enfin

... faudrait trouver quelqu'un pour nous aider, pour tout gérer » ou encore « Ils nous font évoluer, ils nous font mûrir et tout. Et je trouve que c'est très bien comment ils font », « Les adultes, oui je pense que ça peut être un encadrement et une aide pour guider et informer. Il est important cet accompagnement »).

Comment donc trouver la forme d'accompagnement qui serait favorable à leur engagement au sein de leur ALESA ?

Si les recettes magiques pour favoriser et accompagner l'engagement des jeunes n'existent pas - la diversité des publics et la multiplicité des réalités complexifient les situations -, je souhaite tout de même poser ici quelques pistes concrètes. Ces idées sont nées de ce présent travail de recherche ainsi que des expériences professionnelles que j'ai pu vivre. J'écris ici en tant que professeure-animatrice d'éducation socioculturelle, soucieuse d'accompagner au mieux les jeunes dans les temps extra-scolaires et dans la gestion de leur association, l'ALESA.

Voici 12 idées concrètes :

- ▲ **1.** Sur les toutes premières séances de cours de chaque classe, faire présenter l'ALESA par des élus de l'année précédente (même pour des classes déjà présentes dans l'établissement avant la rentrée en question).
- ▲ **2.** Mettre en place une journée ALESA banalisée, en début d'année, avant l'AG. Présence de l'ensemble des apprenants, tous mélangés. Animation par des professeurs d'ESC, EPS, CPE, mais surtout par des apprenants eux-mêmes avec lesquels un travail de préparation et d'organisation aurait été fait en amont. Avec ateliers collectifs, réflexions coopératives, méthodes d'éducation populaire, pour faire émerger des idées, des envies, des paroles, des raz le bol, favoriser l'expression de tous ...
- ▲ **3.** Créer une carte d'adhésion à l'ALESA
- ▲ **4.** Mettre en place une boîte à idée pour favoriser l'expression de chacun, préciser qu'il ne faut pas se mettre de barrières, écrire des choses même si elles paraissent trop compliquées, quitte à retravailler les propositions par la suite.
- ▲ **5.** Former les élus de l'ALESA. Il existe déjà des formations de délégués. La formation des élus de l'ALESA me paraît tout aussi importante.
- ▲ **6.** Créer un affichage permettant aux jeunes de savoir qui fait quoi dans leur association : les élus, mais aussi des membres du bar, des référents de clubs ...
- ▲ **7.** Rester soucieux de la mixité des classes et des filières lors de toutes activités, refuser qu'une classe soit exclue.

- ^ **8.** Créer des rencontres inter ALESA, au niveau local.
- ^ **9.** Continuer de proposer des activités même lorsqu'elles semblent mobiliser trop peu de jeunes. Il ressort des discours recueillis qu'ils sont plus à l'aise dans des groupes restreints, et que le poids du regard des autres est tel qu'il devient, pour certains, trop lourd à porter face à un trop grand nombre de personnes.
- ^ **10.** Pour tout club ou atelier extra-scolaire : poser dès le début un cadre de fonctionnement (lors de mes entretiens, ce besoin de cadre a été évoqué : « il faut vraiment que ce soit : tel rendez-vous, telle heure, que ce soit quelque chose de fixe. Moi j'ai besoin d'être cadrée »). On peut imaginer créer systématiquement une charte (membres du clubs, horaires et lieux des activités, objectifs, ...) et nommer un élève référent.
- ^ **11.** Être particulièrement présent dans l'accompagnement pour tout démarrage d'activités (clubs, gestion du bar, gestion du foyer, ...), mais garder en vue l'objectif de rendre les jeunes autonomes : se mettre progressivement en retrait tout en restant attentif aux besoins ou aux éventuels appels à l'aide.
- ^ **12.** Faire des bilans, évaluer les actions menées avec les jeunes.

Ces quelques pistes concrètes résultent de l'analyse menée auprès des jeunes sur leur rapport à l'engagement ainsi que d'expériences que j'ai pu vivre et je tenterai de les mettre en place dans les prochains établissements où je serai amenée à être en fonction

Conclusion :

Dire que les jeunes d'aujourd'hui ne s'engagent plus n'a pas beaucoup de sens. D'autant que la plupart du temps, ce genre d'affirmation est lancée gratuitement, sans argumentation aucune, sans observation objective. En tant que professeure-animatrice d'éducation socioculturelle, je ressentais le besoin d'éclairer cette question de l'engagement des jeunes afin de mieux le comprendre et de mieux l'accompagner.

La préoccupation des adultes envers l'engagement des jeunes n'est pas nouvelle, et l'histoire de l'enseignement agricole permet notamment de mettre en lumière les nombreux dispositifs qui ont successivement été mis en place afin de valoriser l'autonomie, la prise de décision, la responsabilité, l'action ... l'engagement des jeunes. Bien sûr, ces préoccupations ne sont pas propres à l'enseignement agricole. Elles sont récurrentes dans les domaines de la pédagogie, et prennent également une place importante dans les réflexions publiques et politiques, tout particulièrement depuis quelques mois. L'époque que nos sociétés traversent est pleine de tensions, de questionnements, de troubles. Dans ces cas-là, on voudrait parfois se raccrocher à des choses que l'on connaît, à des certitudes qui nous rassurent. Mais l'évolution est telle que nos repères sont chamboulés. On a alors tendance à regretter ce qui n'existe plus, mais on croit aussi parfois que des choses ont disparu alors qu'elles ont simplement changé de forme.

Attendre des jeunes d'aujourd'hui qu'ils aient des formes d'engagement similaires à celles de leurs parents ou de leurs grands-parents n'a pas de sens. Si c'était le cas, ce serait même plutôt inquiétant car la société a considérablement changé.

Il y a de l'engagement chez les jeunes d'aujourd'hui, mes recherches en témoignent. Leur engagement revêt des formes différentes de celles de leurs aînés. Il est moins politique car les jeunes ne se retrouvent plus dans ces modèles passés éloignés de leurs valeurs. Il s'inscrit dans des actions plus courtes dans le temps, il est plus concret qu'idéologique, moins sacrificiel, plus local, de proximité. Les entretiens menés dans le cadre de ces recherches ont révélé les nombreuses valeurs qui animent les jeunes : partage, solidarité, importance du collectif. Pour Pierre Bréchon (2008), les valeurs ne changent que très lentement. Celles de nos jeunes sont en effet très proches de celles des adultes et des plus âgés. La différence résiderait dans la montée de la culture du choix. Mais dire que les jeunes sont de plus en plus individualistes est faux. Il faut plutôt parler d'individualisation. « S'il y a montée de l'individualisation, on ne peut pas par contre affirmer que la société française est plus individualiste qu'autrefois. L'individualisme, c'est le culte du "chacun pour soi" ». C'est tout l'inverse qui ressort du discours des jeunes.

Si l'adolescence est une construction sociale apparue dans le courant du XX^{ème} siècle, de tout temps les adultes ont eu des mots et des *a priori* très durs envers la jeunesse. Il est peut-être impossible de changer cela. Pourtant, il me semble que les personnes travaillant auprès des jeunes devraient faire un travail sur eux-mêmes pour se préserver de ces *a priori* rapides et gratuits. Que nous soyons professeur-animateur d'éducation socioculturelle, ou non, nous devons nous efforcer d'adopter une attitude d'écoute, de valorisation et de bienveillance, car nous avons une grande part de responsabilité dans la construction de l'identité des jeunes.

Par ailleurs, s'inscrire dans une démarche en faveur de l'engagement des jeunes nécessite aussi de prendre le temps de la réflexion. C'est bien l'intention de ce travail de recherche. Nous vivons des temps où les rythmes de vie s'accélèrent, où le besoin d'efficacité et de résultats est toujours grandissant (Hartmut Rosa, 2010). L'inactivité apparente est parfois mal perçue. Nous nous sentons dans l'obligation d'être occupé, et d'occuper nos jeunes (un besoin de les contrôler expliqué par P. Deval, 2012). En contre-pied à ces mouvements, la démarche de Gilles Vernet (2016) dans son film « tout s'accélère » me semble d'une grande intelligence. Ce questionner avec les plus jeunes sur nos modes de vie et notre rapport au temps est à mon sens quelque chose d'essentiel. Prendre le temps de la pose, de la réflexion, de l'observation permet, je crois de favoriser la prise de position, l'action, l'engagement.

Annexes

Annexe 1

Bibliographie :

- Agamben G. Traduit de l'italien par Rueff Martin. *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Rivages Poche. 2007. 64 p.
- Bacqué M-H., & Biewener C. *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. La découverte. 2013. 175 p.
- Bantigny L. Propos recueillis par Abescat Michel. *Les jeunes en 2014*. Télérama N° 3379. 2014
- Bréchon P. *L'individualisation progresse, mais pas l'individualisme*. Le Monde [En ligne]. Consulté en septembre 2016. www.lemonde.fr/idees/article/2009/04/24/l-individualisation-progresse-mais-pas-l-individualisme-par-pierre-brechon_1185004_3232.html#L2OvOqwiy6XSKmg8.99
- Cacérés B. *Histoire de l'éducation populaire*. Paris. Seuil, Peuple et Culture. 1964.
- Mention Scharr M-C. *Les héritiers*. 2014
- Deval P. (Éd.). *Qui sont ces ados qui nous surprennent ? : Le face à face entre le peuple ado et le monde des adultes en milieu scolaire*. Mots composés : Les ateliers pédagogiques. 2012.
- Dubet F. *L'école des chances : Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris. La République des idées, Seuil. 2004.
- Elias N. *Was ist Soziologie?* München: Juventa. 1970. *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris. Pocket. 1981, p. 84
- Foray P. *Devenir autonome : Apprendre à se diriger soi-même*. Cognitia-ESF éditeur. 2016. 200 p.
- Freinet C. *Pour l'école du peuple. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*. Paris. François Maspero (Petite collection Maspero, 51). 1969. 182 p
- Freire P. *Pedagogia da autonomia : saberes necessarios a pratica educativa*. Sao Paulo. Paz e Terra. 1996. *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Traduit et commenté par J-C Régnier. Éditions érès. 2006.
- Frerrer C., & Allard R. *La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire*. Canada. [Www.acelf.ca](http://www.acelf.ca). 2002.
- Galland O., & Roudet B. (Éds). *Une jeunesse différente ? Les valeurs des jeunes Français depuis 30 ans*. La documentation Française. 2014. 280 p.
- Havard Duclos B., & Nicourd S. *Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité*. Paris, Payot, 2005, 212 p.

- Humann P. *L'engagement des jeunes comme bénévoles : perception des responsables d'associations*. Paris. Étude qualitative N°71, unaf
- Humann P. *L'engagement des jeunes comme bénévoles : perception des jeunes bénévoles et de leurs parents*. Paris. Étude qualitative N°72, unaf.
- Ion J. *S'engager dans une société d'individus*. Paris. Armand Colin, coll. « Individu et société ». 2012. 214 p.
- Joule R-V. *La pédagogie de l'engagement*. Les cahiers pédagogiques n°429-430. 2005.
- Joule R-V, & Beauvois J-L. *La soumission librement consentie*. Publié aux Presses Universitaires de France, PUF. 1998.
- Joule R-V, & Beauvois J-L. *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble. Presses Universitaires. 2014.
- Kiesler C-A. *The Psychology of Commitment*. New York. Academic Press. 1971.
- Kurt L. *Principles of topological psychology*. 1936.
- *L'éducation socioculturelle (ESC), c'est quoi ?*. Legta Bourges/Le Subdray. Escales.enfa.fr. 2015
- Lelorrain A-M, Sylvestre J-P., & André T. *L'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole – histoire, représentations et pratiques – 1965-2005*. Educagri éditions, 2007.
- Lenzi C. *L'engagement des jeunes générations des associations de jeunesse et d'éducation populaire*. Champs Culturels, dossier « Associations de jeunes : de la participation à l'engagement », n°27. 2015.
- *Les associations de jeunes dans l'enseignement agricole – de la participation à l'engagement* Champs culturels, octobre 2015.
- Marshall É. *Spécificités de l'enseignement technique agricole : comment les définir, comment les maintenir ?* <http://lettres-ouvertes.enfa.fr>. 04 mars 2006.
- Maurel C. *Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*. Paris. Éditions L'harmattan, 2010.
- Menu J-P. *Au fil de l'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole 1971-2008*. L'harmattan. 2014. 256 p.
- Nabli B, & Naves M-C, avec la collaboration de Kar Akachian A. *Reconnaître, valoriser, encourager l'engagement des jeunes*. Juin 2015, France stratégie.
- Pasquier D. *Cultures lycéennes – la tyrannie de la majorité*. Paris. Autrement, 2005.
- Peyronie H. *Celestin Freinet - pédagogie et émancipation*. Hachette Éducation. 1999.
- Pisani E. *Un vieil homme et la terre. Neuf milliards d'êtres à nourrir. La nature et les sociétés rurales à sauvegarder, L'histoire immédiate*. Paris. Éditions du Seuil. 2004
- Richez J-C. *Des ressources pour l'engagement et la participation des jeunes*. Collection des cahiers de l'action – jeunesse, éducation, territoires – mars 2005.

- Rosa H. Propos recueillis par Joignot F. *Au secours ! Tout va trop vite !* [En ligne] Le Monde Magazine. 2010. Consulté en octobre 2016. URL : http://www.lemonde.fr/societe/article_interactif/2010/08/29/le-monde-magazine-au-secours-tout-va-trop-vite_1403234_3224.html
- Sauvayre R. *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris. Dunod, coll « Psycho Sup », 2013
- Sue R., & Peter J-M. *Rapport de recherche : Intérêt d'être bénévole*. Paris. Université Paris Descartes. 2011.
- Tayeb B. *La citoyenneté : sa définition, ses lieux et conditions d'exercice*. Tréma [En ligne], 15-16 | 1999, mis en ligne le 01 octobre 1999, Consulté le 13 juillet 2016. URL : http://www.lemonde.fr/societe/article_interactif/2010/08/29/le-monde-magazine-au-secours-tout-va-trop-vite_1403234_3224.html <http://trema.revues.org/1712>
- Thierry D (Éd). *L'engagement bénévole associatif en perspective !* Publication de France Bénévolat. Dans le cadre de la Grande Cause Nationale 2014.
- Vermeersch S. *Entre individualisation et participation : l'engagement associatif bénévole*. Revue française de sociologie 4/2004 (Vol. 45). p. 681-710. URL : www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2004-4-page-681.htm
- Vernet G. *Tout s'accélère*. 2016
- Weber F, & Béaud S. *Guide de l'enquête de terrain*. La découverte, coll. : Grands repères guides. 2010.
- Zaffran J. *Le temps de l'adolescence : entre contrainte et liberté*. Rennes. Presses universitaires de Rennes, coll. « Le Sens social ». 2010. 188 p.
- Zittoun P. *Dispositif*, in CASILLO I. avec BARBIER R., BLONDIAUX L., CHATEAURAYNAUD F., FOURNIAU J-M., LEFEBVRE R., NEVEU C. et SALLES D. (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, Paris, GIS Démocratie et Participation, 2013, ISSN : 2268-5863. URL : <http://www.dicopart.fr/fr/dico/dispositif>.

Annexes 2

Guide d'entretien

*L'engagement : ça veut dire quoi ... ?
selon les jeunes d'un lycée agricole.*

– Identification anonyme de l'entretien

Entretien n° :
Date :
Lieu :
Durée :

Consigne 1

Je suis Camille Gautier, enseignante stagiaire en éducation socioculturelle. C'est à dire que je suis en formation pour devenir professeur d'ESC. Dans le cadre de cette formation, je mène un travail de recherche : je m'intéresse à la notion d'engagement. Mais ce qui m'intéresse surtout, c'est la vision que les jeunes en ont. Ce qu'ils pensent, eux, de cette notion d'engagement.

C'est pour cela, et parce que tu es élève dans cet établissement, que je souhaite donc m'entretenir avec toi.

L'entretien pourrait durer 40 minutes : c'est une estimation, bien sûr, c'est en fonction de ce que nous aurons à nous dire.

Afin de retranscrire ensuite le plus fidèlement possible ce que nous allons nous raconter, et si tu n'y vois pas d'inconvénient, cet entretien sera enregistré à l'aide de mon téléphone. Mais je t'assure que l'enregistrement sera détruit dès la fin de son traitement. Sauf si tu souhaites le récupérer. L'entretien sera anonyme et confidentiel.

Je vais te poser des questions. Tu pourras parler librement, me dire tout ce qui te passe par la tête. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je ne porterai aucun jugement, ni aucune critique. Ce qui m'intéresse surtout, c'est ton avis sur la question. En fait, j'ai tout à apprendre de toi. Il est possible que je sois amenée à approfondir des choses qui te paraîtront être des détails, ne t'en inquiète pas : j'adore les détails.

Si parfois je ne suis pas claire, que je ne me fais pas bien comprendre (et cela arrive fréquemment) : surtout n'hésites pas à me faire répéter !

Saches également que, à tout moment, tu es libre de mettre fin à l'entretien.

Si tu as la moindre appréhension ou la moindre question concernant cet entretien ou son objectif, n'hésites pas à m'en faire part. Enfin, si tu en ressens le besoin au cours de l'entretien, n'hésites pas à m'interrompre. As-tu des questions ?

Consigne 2, plus proche du discours verbal à tenir aux enquêtés.

Je suis Camille Gautier, enseignante en éducation socioculturelle.

Comme tu le sais, je mène une enquête sur la vision que les jeunes ont de l'engagement associatif. C'est dans ce cadre que je souhaite m'entretenir avec toi.

L'entretien durera le temps que tu souhaites, en fonction de ce que nous nous raconterons.

Afin de retranscrire ensuite le plus fidèlement possible ce que nous allons nous raconter, et si tu es d'accord, cet entretien sera enregistré à l'aide de mon téléphone. Mais je t'assure que l'enregistrement sera détruit dès la fin de son traitement. Sauf si tu souhaites le récupérer. L'entretien sera anonyme et confidentiel.

Tu pourras parler librement, me dire tout ce qui te passe par la tête. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je ne porterai aucun jugement, ni aucune critique. Ce qui m'intéresse surtout, c'est ton avis sur la question. En fait, j'ai tout à apprendre de toi.

Si parfois je ne suis pas claire, que je ne me fais pas bien comprendre : surtout n'hésites pas à me faire répéter !

Saches également que à tout moment, tu es libre de mettre fin à l'entretien.

Si tu as la moindre appréhension ou la moindre question, n'hésite pas à me le dire.

As-tu des questions ?

Questions ou thèmes à aborder (du général, au lycée, à l'individuel)

THÈMES : Engagement

Identification / participation

Sentiment d'appartenance

Individualisme

Vision du collectif, du monde

Actes / Agir – faire

Estime de soi, sens qu'on donne à l'action, formation des jeunes dans les temps extra scolaire

Compétences, apports

Responsabilité

Soutien ou pas des adultes

QUESTIONS :

- . Qu'est-ce que ça veut dire pour toi « s'engager » ?
- . Par association d'idées, si je te dis le mot « engagement », peux-tu me donner 5 autres mots que tu trouves liés ?
- . À l'échelle de jeunes de ton âge, quelle forme peut prendre un engagement ?
- . Dans quel cadre penses-tu que l'on puisse s'engager ?
- . Concrètement, quand on s'engage : on fait quoi ?
- . Quelles sont, pour toi, des raisons de s'engager ?
- . Y-a-t-il un lien entre « engagement » et « action collective » ?
- . Pour toi, quand on veut faire quelque chose, il vaut mieux s'y prendre seul, ou en collectif ?
- . Quelles sont, pour toi, les raisons d'agir ensemble ?
- . Certains adultes disent parfois que les jeunes sont de plus en plus individualistes. D'après ton vécu, tes expériences, qu'en penses-tu ?
- . Fais-tu un lien entre groupe, action collective, et engagement ?

- . Dirais-tu que tu es engagé ?
- . Es-tu adhérent dans une/des association(s) ?
- . Si oui, dans quelle(s) démarche(s) ? À quelle échelle / niveau ?
- . Qu'est ce qui pourrait te motiver, toi, à t'engager ?
- . Vois-tu des contraintes, obstacles, difficultés à t'engager ?
- . Penses-tu que t'engager dans une quelconque démarche puisse t'apporter des choses ?
- . Comment vois-tu la place des adultes dans l'engagement des jeunes ?

- . Si je te dis « engagement en milieu scolaire », à quoi penses-tu ?
- . Comment définirais-tu la « vie lycéenne » dans ce lycée ?
- . Quelles sont les différentes possibilités d'engagement au lycée ?
- . Peux-tu me parler de l'ALESA du lycée : Art'lequin ?
- . Quel est le sens d'une association telle que celle-ci ?
- . Qu'une association comme celle-ci puisse exister dans un lycée agricole, qu'est-ce que cela t'inspire ?

- . Si tu devais illustrer la notion d'engagement par une image, quelle serait cette image ?

Prise de note	Repères, remarques	temps

– **Éléments d'identification**

Entretien n° :

Date :

Lieu de l'entretien :

Fille : Garçon : Âge :

Classe : Filière :

Interne : demi-pensionnaire :

Profession du père :

Profession de la mère :

Passion(s) éventuelle(s) :

Pratique un sport :

Adhérent de l'ALESA :

Membre de clubs :

Membre d'association en dehors du lycée :

Délégué :

Annexe 3

Le questionnaire

temps de travail - temps libre

Afin de m'aider dans mon travail de recherche en éducation, merci de répondre à ce questionnaire anonyme. Camille Gautier, enseignante-animatrice stagiaire en éducation socioculturelle.

Question 1

Je suis en :

Réponse obligatoire

- 2°
- 1°
- term
- BTS 1
- BTS 2

Décocher

Question 2

Je suis

Réponse obligatoire

- interne
- demi-pensionnaire

Décocher

Question 3

Par semaine, le temps que je passe à faire mon travail pour le lycée et apprendre mes leçons est de :

Réponse obligatoire

- moins d'une heure
- entre 1 et 2 h
- entre 2 et 3 h
- entre 3 et 4 h
- entre 4 et 5 h
- plus de 5 h

Décocher

Question 4

Par semaine, le temps que je passe dans les transports pour me rendre au lycée et le quitter est de :

Réponse obligatoire

- moins d'une heure
- entre 1 et 2 h
- entre 2 et 3 h
- entre 3 et 4 h
- entre 4 et 5 h
- plus de 5 h

Décocher

Question 5

Je pratique chaque semaine des activités encadrées par des adultes en dehors du lycée (club de sport, activités de loisir, etc) :

Réponse obligatoire

- jamais
- moins d'une heure
- entre 1 et 2 h
- entre 2 et 3 h
- entre 3 et 4 h
- entre 4 et 5 h
- plus de 5 h

Décocher

Question 6

Je trouve que j'ai suffisamment de temps libre en dehors des cours et des devoirs :

Réponse obligatoire

- pas du tout d'accord
- pas trop d'accord
- un peu d'accord
- complètement d'accord
- ça m'est égal

Décocher

Question 7

Il est important pour moi d'avoir du temps dans la semaine sans encadrement ou suivi par des adultes :

Réponse obligatoire

- pas du tout d'accord
- pas trop d'accord
- un peu d'accord
- complètement d'accord
- ça m'est égal

Décocher

Annexe 4

Le LEGTA, lieu de l'enquête.



Les jeunes et l'engagement : *Cas d'un lycée agricole à contraste*

Camille GAUTIER

2016

Résumé :

Ce travail de recherche pose la question de l'engagement des jeunes sous l'angle de vue d'une professeure-animatrice d'éducation socioculturelle en lycée agricole.

Il retrace dans un premier temps des éléments d'histoire de l'enseignement agricole et de l'éducation socioculturelle. Puis la notion d'engagement est explorée d'un point de vue théorique. Des dispositifs favorisant l'engagement des jeunes sont évoqués et des mythes et réalités de l'engagement des jeunes sont posés.

On y comprend que si les représentations collectives regrettent que les jeunes d'aujourd'hui ne s'engagent plus, la réalité est bien différente. Les jeunes s'engagent, peut-être plus encore que leurs aînés, mais cet engagement a changé de forme.

Enfin, une enquête réalisée au sein d'un LEGTA est présentée. Par le biais d'entretiens et d'un questionnaire, celle-ci compte mettre en avant la conception que des jeunes ont de l'engagement d'après leurs ressentis, leur vécu, leurs expériences. Des réflexions et perspectives sont tirées de l'analyse des éléments recueillis et douze propositions d'actions concrètes pour l'éducation socioculturelle sont présentées.

Mots clés : jeunes, engagement, Enseignement Agricole, éducation socioculturelle.

Summary :

The present essay questions the nature of the engagement of the young generation from the point of view of an animator and professor of sociocultural education in an agricultural high-school.

It sketches as a preliminary the most salient features of agricultural and sociocultural education history. The survey then analyses the very notion of engagement on a theoretical standpoint. Are thereby reviewed incentives in favour of youngsters' commitment as well as the confrontation of its myths and realities.

One conclusion is that although the public opinion regrets a lack of engagement in the younger generations, reality is far more complex. Youngsters are likely, certainly more than their elders, to commit themselves, though the nature of such has evolved.

Conclusively, a survey initiated within a LEGTA is presented, through interviews and questionnaires, aiming at appreciating the conception the youngsters have of their commitment in the light of their feelings and experiences. Reflections and perspectives are drawn from the survey results to suggest twelve proposals of concrete actions for sociocultural education.

Keys words : youth, commitment, agricultural education, socio-cultural education.