

INJEP NOTES & RAPPORTS

■ **Octobre 2025**
■ INJEPR-2025/17

La reconnaissance institutionnelle des engagements des élèves du secondaire

SOUTIEN À LA RECHERCHE

■ Julie TESTI, chercheuse postdoctorante

Sous la responsabilité scientifique de Valérie BECQUET,
professeure des universités

Chaire Problèmes sociaux, politiques publiques et nouvelles
ressources éducatives (PROSON), laboratoire École, mutations,
apprentissage (EMA), CY Cergy Paris Université

*Ce rapport a bénéficié du soutien financier de l'INJEP.
Il engage la seule responsabilité de ses auteurs et/ou autrices.*

La reconnaissance institutionnelle des engagements des élèves du secondaire

Julie Testi, chercheuse postdoctorante

*Sous la responsabilité scientifique de Valérie Becquet, professeure des
universités*

*Chaire Problèmes sociaux, politiques publiques et nouvelles ressources
éducatives (PROSON), laboratoire École, mutations, apprentissages (EMA),
CY Cergy Paris Université*

Avec le soutien de l'INJEP et du programme FIRST de CY Cergy Paris Université

Pour citer ce document

Testi J., 2025, *La reconnaissance institutionnelle des engagements des élèves du secondaire*, INJEP Notes & rapports.

SOMMAIRE

SYNTHÈSE.....	5
----------------------	----------

INTRODUCTION GÉNÉRALE	11
------------------------------------	-----------

Définir les engagements des élèves.....	11
--	-----------

Politiques éducatives, éducation à la citoyenneté et vie scolaire	15
--	-----------

Engagements des élèves et action publique.....	15
--	----

L'affirmation progressive de la représentation des élèves.....	17
--	----

Vers une plus grande intégration des engagements dans les cursus ?	20
--	----

Axes de recherche.....	21
-------------------------------	-----------

Méthodologie de l'enquête	23
--	-----------

Une diversité de dispositifs.....	25
--	-----------

PARTIE 1 ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET RECONNAISSANCE INSTITUTIONNELLE DES ENGAGEMENTS DES JEUNES : UNE INJONCTION EUROPÉENNE ?	27
--	-----------

1. Les engagements des jeunes européens : un outil des politiques de jeunesse et de formation.....	29
---	-----------

1.1 Les apprentissages non-formels : de la formation tout au long de la vie à l'éducation à la citoyenneté.....	30
---	----

1.2 Les politiques de jeunesse : une promotion de la participation des jeunes.....	34
--	----

2. Quelques illustrations d'une institutionnalisation variée de l'engagement dans les cursus du secondaire	37
---	-----------

2.1 Certifier les engagements des jeunes au Royaume-Uni : des dispositifs dans et hors l'école.....	38
---	----

2.2 Les stages sociaux aux Pays-Bas : l'engagement comme dispositif de formation à la citoyenneté.....	39
--	----

2.3 Le service communautaire hongrois : quand engagement rime avec obligation	41
---	----

2.4 S'engager au lycée un plus dans l'accès au supérieur ?	42
--	----

Conclusion	44
-------------------------	-----------

PARTIE 2 DE LA CITOYENNETÉ SCOLAIRE À L'INCULCATION D'UNE CULTURE DE L'ENGAGEMENT : FAIRE ENTRER L'ENGAGEMENT DANS LA CLASSE	47
---	-----------

1. Les engagements à l'école : une entrée progressive dans les programmes	48
--	-----------

1.1 La reconnaissance au cœur de l'Acte II de la vie lycéenne.....	48
--	----

1.2 Le Parcours citoyen : vers une systématisation de la valorisation des engagements.....	51
--	----

1.3 Parcoursup : une sélection par l'engagement ?	57
---	----

2. Focus sur la généralisation des éco-délégué-e-s : engager les établissements et les élèves	61
--	-----------

2.1 Historique des éco-délégué-e-s.....	62
---	----

2.2 Une reconnaissance variable selon les filières.....	65
---	----

3. Reconnaissance des engagements et ambivalence des politiques éducatives.....	73
3.1 Des engagements au service des politiques éducatives ?	73
3.2 « Voilà une classe qui se tient sage »	75
3.3 Une reconnaissance : « oui, mais pas n'importe laquelle »	79
Conclusion	82
CONCLUSION GÉNÉRALE	83
BIBLIOGRAPHIE	86
SIGLES ET ACRONYMES	96
INDEX DES FIGURES ET TABLEAUX.....	97

Synthèse

Ce rapport a pour point de départ la place croissante donnée aux engagements des jeunes dans les politiques éducatives et de jeunesse¹ et, plus spécifiquement, aux dispositifs ou outils développés en vue de permettre leur reconnaissance par une prise en compte formelle dans les cursus. Déjà formalisée dans l'enseignement supérieur depuis la loi Égalité et citoyenneté de 2017², la reconnaissance des engagements des élèves fait l'objet d'une attention croissante dans le secondaire. À partir d'une enquête exploratoire, ce rapport se propose d'observer, à l'échelle de l'enseignement secondaire et plus particulièrement des lycées, comment les dispositifs de reconnaissance des engagements s'inscrivent dans l'« impératif catégorique » de la participation et de l'engagement des jeunes au cœur de l'action publique³.

La question de la prise en compte des engagements dans les curriculums questionne une possible extension de la forme scolaire ordinaire aux activités extrascolaires des élèves⁴, ainsi que la portée normative des dispositifs déployés⁵. Cette recherche s'attache donc à analyser, à partir d'une recherche documentaire et d'entretiens semi-directifs, les formes prises par la reconnaissance des engagements dans les cursus du secondaire à partir de la classification suivante :

- les dispositifs de *valorisation* qui intègrent la formation initiale des élèves, sans pour autant compter dans l'obtention d'un diplôme ou de l'année (certification, mention sur le bulletin) ;
- les dispositifs de *validation* qui comptent directement dans l'obtention du diplôme ou de l'année (cours dédié à l'engagement, note)⁶ ;
- les dispositifs de *sélection* qui intègrent les expériences d'engagement dans les mécanismes d'orientations, principalement dans l'enseignement supérieur.

Éducation à la citoyenneté et reconnaissance institutionnelle des engagements des jeunes : une injonction européenne ?

À l'échelle européenne et des pays membres, la question des engagements des jeunes fait l'objet d'une attention croissante depuis le début des années 2000, en s'inscrivant plus largement dans le développement de politiques sectorielles de jeunesse et d'éducation autour de l'apprentissage d'une

¹ Becquet V., 2016, « L'engagement des jeunes au miroir de l'action publique », *Diversité*, n° 184, p. 44-50 ; Loncle P., 2003, *L'action publique malgré les jeunes. Les politiques de jeunesse en France de 1870 à 2000*, Paris, L'Harmattan.

² Loi n° 2017-86 du 27 janvier 2017 relative à l'égalité et à la citoyenneté.

³ Bier B., 2010, « Un dispositif-passerelle » *Cahiers de l'action*, n° 28, p. 5-6 [\[en ligne\]](#).

⁴ Vincent, G., Lahire B., Thin D., 1994, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Vincent G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, p. 11-48 [\[en ligne\]](#).

⁵ Gallant N., Garneau S. (dir.), 2016, *Les jeunes et l'action politique: participation, contestation, résistance*, Québec, Presses de l'Université Laval.

⁶ Testi J., 2021, « La reconnaissance pédagogique des engagements bénévoles et militants : étude d'une politique universitaire qui fait long feu », Thèse de doctorat, Paris 10 [\[en ligne\]](#).

citoyenneté dite « active »⁷. Loin de se limiter à la promotion des engagements des jeunes, divers textes juridiques et politiques encouragent leur institutionnalisation dans les parcours de formation. En 1995, en préambule de l'Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, la Commission européenne publie un « Livre blanc sur l'éducation et la formation », lequel introduit la construction de la citoyenneté dans ses objectifs⁸. Cette notion évolue progressivement vers la notion de citoyenneté active qui inclut dans sa définition et ses indicateurs les pratiques d'engagement et de participation des élèves, notamment dans la vie des établissements⁹. En 2001, le livre blanc de la Commission européenne intitulé « Un nouvel élan pour la jeunesse européenne » inscrit le volontariat parmi les quatre priorités de coopération en matière de jeunesse. Cette pratique d'engagement est décrite comme permettant de développer la participation et de favoriser l'employabilité des jeunes¹⁰. De même, le Conseil de l'Union européenne se positionne en faveur d'une meilleure reconnaissance des compétences non formelles acquises par les jeunes¹¹. Il précisera cette question en 2012, dans une recommandation relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel, dont font partie les engagements bénévoles, afin de « renforcer l'employabilité¹² ».

Si l'on constate une prise en compte croissante de l'enseignement de la citoyenneté dans les programmes scolaires européens, les approches demeurent singulières selon les différents systèmes éducatifs¹³. Pour l'année 2016-2017, 39 des 42 systèmes d'enseignement renseignés dans l'enquête Eurydice proposent des dispositifs participatifs à l'école, à certaines classes d'âge au moins. La prise en compte du travail bénévole dans les cursus croît avec l'avancée en âge¹⁴. Pour autant, il ne s'agit pas nécessairement d'une reconnaissance des engagements, mais d'une intégration de la pratique bénévole dans le cursus, par exemple dans le cadre de projets de classe. Aussi, dans le même temps, certains États mettent en œuvre des dispositifs à même de permettre la reconnaissance formelle des engagements des élèves.

⁷ Ruiz Devesa D., 2022, « Implementation of citizenship education actions » (Ag-0060/2022), European Parliament [\[en ligne\]](#).

⁸ Faure M., Massacret M., 1997, « Le Livre blanc sur l'éducation et la formation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 16, p. 113-118.

⁹ Damour T., 2012, « L'éducation à la citoyenneté en Europe » *Education & formations*, n° 82, p. 79-88 ; Hoskins B., Jesinghaus J., Mascherini M., Munda G., Nardo M., Saisana M. *et al.*, 2006, « Measuring Active Citizenship in Europe », CRELL Research Paper 4 EUR 22530 EN, Institute for the Protection and Security of the Citizen.

¹⁰ Commission européenne, 2001, « Livre blanc de la Commission européenne. Un nouvel élan pour la jeunesse européenne », COM (2001) 681 final [\[en ligne\]](#)

¹¹ Conseil de l'UE, 2009, « Résolution du Conseil du 27 novembre 2009 relative à un cadre renouvelé pour la coopération européenne dans le domaine de la jeunesse (2010-2018) ».

¹² Conseil de l'UE, 2012, « Recommandation relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel » (2012/C 398/01).

¹³ Audigier F., 2007, « L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 44), p. 25-34 [\[en ligne\]](#).

¹⁴ Commission européenne, E. E. and C. E. A., 2017, *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe. 2017*, Publications Office of the European Union [\[en ligne\]](#).

TABEAU 1. SYNTHÈSE DES DISPOSITIFS EUROPÉENS DE RECONNAISSANCE DES ENGAGEMENTS DES ÉLÈVES MENTIONNÉS DANS LE RAPPORT

Dispositifs hors cursus		
Europe	<i>Youthpass</i>	Certification des expériences des jeunes
Grande-Bretagne	<i>Millennium Volunteer</i>	Certifications des expériences bénévoles de jeunes.
Valorisation		
Pays-de-Galles	<i>Skills challenge certificate</i>	Certification intégrée au <i>Welsh baccalaureate</i> des projets et engagements des élèves.
Validation		
Pays-Bas	<i>Maatschappelijke Stages</i> (Stages sociaux)	Stage à vocation social intégré à la scolarité, d'une durée de 30 heures. Dispositif expérimenté de 2007 à 2015.
Hongrie	<i>Iskolai közösségi szolgálat</i> (Service communautaire scolaire)	Engagement à caractère obligatoire de 50 heures réparties sur les trois années de lycée.
Sélection		
Allemagne	Selon les établissements d'enseignement supérieur	Possibilité de prise en compte des engagements, notamment du service volontaire, dans les dossiers.
Danemark	Selon les établissements d'enseignement supérieur	Possibilité de prendre en compte le parcours des jeunes, dont les engagements, pour une partie des dossiers.
Lituanie	Cadrage national	La participation à un programme de volontariat augmente le score des élèves leur permettant d'accéder à l'enseignement supérieur.

De la citoyenneté scolaire à l'inculcation d'une culture de l'engagement : faire entrer l'engagement dans la classe

Concernant la France, les recommandations liées à la reconnaissance des engagements des élèves du secondaire sont multiples. Issu de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013⁴⁵, le « Parcours citoyen » se déploie de l'élémentaire jusqu'au baccalauréat. Il intègre les différentes pratiques d'engagement des élèves, partant de la participation aux instances des établissements aux engagements à caractère citoyen, dans et hors école, au titre du

⁴⁵ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

développement d'une « culture de l'engagement »¹⁶. Ainsi, les élèves peuvent faire reconnaître leurs engagements de différentes manières dans leur cursus. De même, la circulaire issue de l'« Acte II de la vie lycéenne » encourage la valorisation des engagements des élèves élus¹⁷. En parallèle, la généralisation des écodélégué-e-s, dans l'enseignement agricole puis dans les filières relevant de l'éducation nationale (collège et lycée), intègre, elle aussi, l'idée d'une reconnaissance des élèves concernés. L'ouverture de classes dites engagées en 2023, permettant aux élèves de réaliser leur service national universel, contribue à intégrer les engagements dans le Parcours citoyen et plus généralement dans l'école¹⁸. Enfin, la mise en œuvre en 2018 de Parcoursup a également contribué à reconnaître les engagements des élèves dans les processus de sélection. En effet, la mention des expériences d'engagement est intégrée au dossier des élèves. Dans les faits, leur prise en compte se limite à quelques filières. L'engagement devient donc à la fois un élément du parcours de l'élève et un facteur de distinction dans le cadre de la sélection scolaire.

À ce titre, les engagements font progressivement leur entrée dans les programmes, devenant des activités permettant l'apprentissage de savoirs et de compétences, qu'il semble nécessaire d'identifier et d'évaluer. Pour autant, cette action publique apparaît comme dépendante des politiques d'établissements, voire des pratiques des enseignant-e-s.

Le développement de politiques de reconnaissance par les établissements et les académies se fait, dans certains cas, en partenariat avec des acteurs associatifs. Ces derniers sont invités à intervenir à différents moments de l'engagement des élèves : pour les former à l'engagement, pour leur fournir un terrain d'intervention et enfin pour permettre la reconnaissance des compétences acquises. Les temps de formation concernent à la fois la notion d'engagement, des thématiques spécifiques, ou encore la méthodologie de projet. Les associations proposent plusieurs terrains d'engagement correspondant aux attentes des équipes éducatives et des élèves. Il peut s'agir d'actions construites spécifiquement pour un public scolaire dans l'enceinte des établissements, ou d'activités bénévoles pensées pour des mineurs. Enfin, les associations proposent des outils de valorisation des compétences acquises à l'occasion de ces activités, lesquels peuvent être coconstruits avec les équipes éducatives ou élaborés en interne. De plus, la mise en œuvre de Parcoursup amène les associations à délivrer des attestations afin de permettre aux élèves de justifier de leurs engagements. L'enjeu de la reconnaissance des engagements dans le cadre des procédures de sélection pour l'accès à l'enseignement supérieur conduit également certaines associations à déployer des formations d'accompagnement des lycéen-ne-s autour de la mise en récit de leurs expériences.

Enfin, si les dispositifs de reconnaissance des engagements se développent depuis une dizaine d'années dans l'enseignement secondaire, leur bilan semble mitigé. En effet, le développement de cette action publique est fortement corrélé aux politiques d'établissement, entraînant plusieurs effets. D'une part, les élèves sont dépendants des équipes éducatives pour voir leurs engagements reconnus. D'autre part, la reconnaissance des engagements se trouve fréquemment intégrée dans des politiques visant à améliorer le climat scolaire ou à augmenter la participation. Aussi, les dispositifs de reconnaissance

¹⁶ Circulaire de rentrée 2016, n° 2016-058 du 13-4-2016, MENESR – DGESCO.

¹⁷ Circulaire n° 2016-132 du 9-9-2016 Pour un acte II de la vie lycéenne.

¹⁸ Buttier J.-C., De Mestral A., 2021, « D'hier à aujourd'hui, former des citoyen.ne.s engagé.e.s en France et en Suisse romande : une injonction paradoxale ? » *Tréma*, n° 56, [en ligne](#).

tendent à favoriser des engagements « normés »¹⁹, entraînant par là même une délégitimation de certaines modalités d'action des jeunes.

TABEAU 2. SYNTHÈSE DES DISPOSITIFS DE RECONNAISSANCE DES ENGAGEMENTS DES ÉLÈVES AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS FRANÇAIS, MENTIONNÉS DANS LE RAPPORT

Dispositifs hors cursus	
Attestations, lettres et certifications	Délivrés par les équipes éducatives en dehors du cursus ou par les acteurs associatifs.
Valorisation	
Mentions sur le bulletin	Possibilité ouverte dans le cadre du Parcours citoyen des élèves. Peut concerner les engagements scolaires, hors scolaire, ainsi que les projets de classe.
Certifications	Des certifications des engagements et/ou des compétences acquises à l'occasion d'un engagement sont élaborées par certains établissements ou instances. Ces certifications font le lien entre les compétences liées aux engagements et celles relevant des programmes scolaires. L'outil Folios permet, par exemple, de garder une trace des projets menés par les élèves, notamment pour faciliter leur orientation et leur insertion professionnelle.
Validation	
Diplôme national du brevet	Les élèves peuvent présenter l'un de leurs engagements lors de l'oral du brevet des collèges.
Unité facultative « Engagement citoyen »	Validation des engagements ouverte dans les filières relevant du ministère de l'agriculture.
Sélection	
Parcoursup	Les engagements des élèves peuvent être renseignés dans la partie « activités et centres d'intérêt » des dossiers de candidature. Les activités d'engagements peuvent être appréciées et valorisées par les établissements d'enseignement supérieur selon leurs modalités de sélection.

¹⁹ Buttier, De Mestral, 2021, *op. cit.*

Introduction générale

L'année 2018 est marquée, dans de nombreux pays, par un important mouvement lycéen, suite à l'appel de Greta Thunberg. Dépassant le cadre des lycées, il débouche le 15 mars 2019 sur l'organisation de la première grève mondiale pour le climat, succédant aux nombreuses grèves scolaires. En France, cette mobilisation agit comme un accélérateur dans la généralisation des écodélégué-e-s dans les établissements scolaires par Jean-Michel Blanquer à la rentrée 2019. Cette décision politique conduisant à l'institutionnalisation et à la reconnaissance d'une partie des engagements écologiques des jeunes s'ajoute ainsi à d'autres dispositifs du même ordre. En effet, en 2018, le changement de procédure d'admission aux études du supérieur, Parcoursup, prévoit la possibilité pour les élèves de terminale de valoriser leurs engagements dans leur dossier. De manière plus générale, le service national universel (SNU), expérimenté depuis 2019, a vocation à permettre l'engagement des jeunes au travers de missions d'intérêt général. Il s'intègre directement dans l'école depuis la rentrée 2023 avec l'ouverture de « classes engagées ». Ces réformes s'insèrent dans un contexte plus large de reconnaissance des engagements, qu'il s'agisse de l'obligation faite aux établissements du supérieur depuis 2017 de prévoir des dispositifs de validation dans le cursus des engagements étudiants¹, ou de la création en 2016 du « compte d'engagement citoyen » permettant de déclarer des activités associatives pour ouvrir des droits à la formation².

Aussi, cette recherche a comme point de départ le constat de la place croissante donnée aux engagements des jeunes dans un cadre scolaire et plus spécifiquement le développement de dispositifs ou d'outils en vue de permettre leur prise en compte formelle. Il s'agit donc dans ce rapport exploratoire d'analyser, à l'échelle de l'enseignement secondaire et plus particulièrement des lycées, comment les dispositifs de reconnaissance des engagements s'inscrivent dans l'« impératif catégorique » de la participation et de l'engagement des jeunes au cœur de l'action publique (Bier, 2010b).

Avant d'examiner l'élaboration, la mise en œuvre des démarches concourant à la reconnaissance des engagements des élèves du secondaire, l'introduction de ce rapport va, au préalable, présenter plus généralement les politiques en lien avec les engagements des jeunes, permettant de contextualiser l'enquête et de définir à la fois les notions d'engagement et de reconnaissance.

Définir les engagements des élèves

L'engagement est une notion difficile à définir de manière univoque (Becker, 2006) et plus encore dans le contexte scolaire. Elle renvoie, en effet, tout à la fois à l'implication des élèves dans leurs études, dans la vie scolaire de l'établissement en tant qu'élus et au sein d'associations dans ou en dehors de l'école. Aussi, l'engagement dans le cadre scolaire prend place entre deux visions antinomiques, l'une normative et l'autre émancipatrice. Dans le premier cas, l'engagement s'entend comme l'adhésion aux valeurs

¹ Loi n° 2017-86 du 27 janvier 2017 relative à l'égalité et à la citoyenneté.

² Décret n° 2016-1970 du 28 décembre 2016 relatif au compte d'engagement citoyen du compte personnel d'activité.

véhiculées dans le cadre scolaire. L'école œuvre ici à la socialisation civique des élèves. De l'autre, la notion d'engagement peut être rattachée à celle de l'émancipation de la jeunesse (Buttier *et al.*, 2021).

Face à cette notion polysémique, Jean-Charles Buttier et Aurélie De Mestral proposent une typologie des formes prises par les engagements des jeunes en lien avec l'école en fonction de leur nature et des objectifs poursuivis (Buttier, De Mestral, 2021). Ils distinguent six formes d'engagement dans le cadre scolaire :

- un engagement *normé*, « qui se caractérise par sa dimension sociale qui repose sur une morale de la prescription ». Cela correspond notamment aux campagnes menées autour des écogestes ou encore aux injonctions à l'engagement présentes dans les programmes d'éducation à la citoyenneté ;
- un engagement *institutionnalisé* qui prend correspond tout à la fois à la participation dans les conseils de la vie lycéenne (CVL) ou collégienne (CVC), et dans des associations telles que les maisons des lycéens (MDL) ou encore à des structures telles que les juniors associations ;
- un engagement *scolaire* fortement ancré dans les curriculums des élèves, correspondant à la participation individuelle à des concours scolaires ;
- un engagement dit *contraint* « qui repose sur un encadrement très hiérarchisé qui peut traverser la sphère scolaire sans forcément s'y confondre », lequel correspondrait, le cas échéant, à la généralisation à toute une classe d'âge du SNU ;
- un engagement *militant* relevant de l'adhésion à un syndicat ou une organisation de jeunesse d'un parti politique ;
- un engagement *distant*, en référence aux travaux de Vincent Tiberj, qui concerne la participation à des luttes locales, voire microlocales, autour de la défense d'un élève (Tiberj, 2017 ; Buttier, De Mestral, 2021).

La multiplicité des formes prises par les engagements des élèves dans le cadre scolaire les rend difficiles à percevoir et à quantifier dans les pratiques des jeunes. D'autant que leurs engagements sont souvent considérés comme insuffisants, face au désintérêt supposé pour la politique, mise en regard des forts taux d'abstention, mais également à une inégale participation associative selon les âges. Néanmoins, comme le souligne Valérie Becquet, « cette rhétorique de la défaillance est régulièrement articulée à une rhétorique du désir : en référence aux mobilisations, aux sondages ou aux consultations, les discours publics soulignent la volonté d'expression et d'engagement des jeunes et la nécessité de la prendre en compte dans le cadre de dispositifs d'action publique appropriés » (Becquet, 2014).

Aussi, si l'on analyse les données disponibles concernant les engagements institutionnalisés des élèves, on observe que leur investissement dans la vie scolaire et les associations est important, alors même que les engagements militants notamment syndicaux apparaissent relativement marginaux.

L'enquête de référence sur le sujet, réalisée en 2018 par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), dresse un panorama des engagements des élèves de terminale dans le cadre scolaire et associatif. Une large majorité d'élèves de terminale, 70 %, déclarent un engagement dans le cadre scolaire ou associatif de type environnemental ou humanitaire (CNESCO, 2018, p. 45), aboutissant à la répartition suivante :

TABLEAU 3. ENGAGEMENT DANS DES INSTANCES DU LYCÉE (CNESCO, 2018)

	Élu-e 2 fois ou plus	Élu-e 1 fois	Présenté-e, mais jamais élu-e	Jamais présenté-e
Délégué-e de classe	9%	16%	6%	68%
Délégué-e du CA*	2%	3%	2%	94%
Délégué-e du CVL	2%	2%	2%	94%
Engagement global	9%	17%	6%	68%

* Conseil d'administration

Répartition des parts d'élèves élus selon le type d'instance scolaire (en %)

Source : CNESCO, Enquête « École et citoyenneté », 2018, p.73.

TABLEAU 4. ENGAGEMENT DANS LES ACTIVITÉS DU LYCÉE (CNESCO, 2018)

	Cette année	Cette année et au cours des années précédentes	Au cours des années précédentes	Jamais
Maison des lycéens	7%			93%
Journal de l'établissement	2%	2%	6%	90%
Tutorat	3%	1%	5%	90%
Projet citoyen	6%	7%	24%	63%

Répartition des parts de pratiques selon le type d'activités scolaires (en %)

Source : CNESCO, Enquête « École et citoyenneté », 2018, p. 75.

Parmi les données présentes dans l'enquête du CNESCO, on observe qu'un tiers des élèves de terminale se sont déjà engagés ou ont souhaité s'engager dans les différentes instances de leur établissement scolaire. Les autres investissements scolaires, qu'il s'agisse de la Maison des lycéens (MDL), de la presse ou des activités de tutorat d'élèves plus jeunes ou en difficulté sont peu investis, au contraire de la catégorie « projet citoyen ». Cette différence s'explique par la nature même des engagements, si les trois premières catégories relèvent d'une décision individuelle des élèves, les projets citoyens peuvent être quant à eux portés par des enseignant·e·s à l'échelle d'une classe (actions de solidarité, environnementale, etc.) [CNESCO, 2018, p. 28]. À ce propos, on observe un effet d'établissement, avec un taux de projet citoyen plus élevé dans les établissements privés et une plus grande participation aux MDL dans le public (CNESCO, 2018, p. 30).

L'enquête souligne par ailleurs que les élèves ayant une expérience de délégué·e participent tendanciellement plus aux autres activités scolaires (presse, tutorat, MDL ou projet citoyen). Néanmoins, 53 % des élèves investis dans les autres activités du lycée n'ont jamais été délégué·e·s (CNESCO, 2018, p. 30). De plus, ce sont les élèves ayant les meilleurs résultats scolaires qui s'engagent le plus. D'autres critères entrent en jeu dans les potentialités d'engagement des élèves, parfois de manière contre-

intuitive. Les élèves issus des établissements scolaires les plus défavorisés font davantage l'expérience de la presse lycéenne et des projets citoyens (CNESCO, 2018, p. 31 et 75). Ces différences peuvent trouver à s'expliquer par les politiques éducatives déployées dans les territoires des établissements accueillant principalement des élèves de milieux sociaux défavorisés.

TABLEAU 5. ENGAGEMENT ASSOCIATIF (CNESCO, 2018)

		Cette année	Cette année et au cours des années précédentes	Au cours des années précédentes	Jamais
Sociétal	Environnement	6%	5%	15%	74%
	Humanitaire	8%	11%	19%	63%
	Scoutisme	3%	4%	7%	87%
Politique		3%	4%	5%	88%
Religieux		4%	6%	10%	80%
Sportif		16%	21%	23%	40%
Culturel		8%	11%	19%	63%

Répartition des parts d'engagement associatif selon le type d'engagement (en %)

Source : CNESCO, Enquête « École et citoyenneté », 2018, p.77-86.

Du côté des engagements associatifs, l'enquête met en avant des taux variables selon le type d'activité. L'adhésion à un club de sport est particulièrement forte (60 %) au contraire des engagements politiques ou dans les organisations scouts. D'autre part, les expériences à caractère humanitaire sont plus investies que celles relevant de l'environnement, avec des pratiques davantage durables d'une année à l'autre (11 %). Une part importante des jeunes enquêtés sont multipositionnés puisque 57 % de ceux engagés dans le cadre scolaire déclarent un investissement de type sociétal. Si les élèves engagés politiquement – ou dans des activités pouvant être reliées au domaine politique – sont peu nombreux, ils sont très majoritairement multipositionnés (90 %) (CNESCO, 2018, p. 38). Enfin, comme le relève le CNESCO, le profil des jeunes ayant des engagements sociétaux correspond « plutôt [à] des élèves de lycée privés, immigrés, s'orientant vers des études longues après l'obtention du baccalauréat, et vivant dans un environnement familial favorisé. Mais aucune différence relative à leur sexe, leurs résultats scolaires ou au type de leur établissement n'est statistiquement significative » (CNESCO, 2018, p. 36).

Si une part importante des élèves déclarent des activités associatives, ils ne peuvent, du fait de leur âge, constituer librement des associations. En effet, si la loi de 1901 ne présuppose pas d'un âge minimal pour la création d'une association, les jeunes mineurs n'en demeurent pas moins sous l'autorité de leurs responsables légaux, créant un flou autour des normes d'âge. Aussi, l'article 43 de la loi Égalité citoyenneté de 2017 apporte une clarification en précisant que les jeunes de moins de 16 ans peuvent constituer une association avec l'accord de leurs responsables légaux. Au-delà de 16 ans, l'accord n'est plus requis, mais les responsables légaux peuvent néanmoins s'y opposer. Aussi, des structures se sont

créées pour s'adapter au statut des mineurs, telles que les juniors associations en 1998 (Ferrand-Bechmann, 2005). Rassemblées au sein du Réseau national des juniors associations (RNJA), elles ont pour objectif de proposer un cadre d'engagement aux jeunes, entre jeunes et pour les jeunes (Rizet, 2010). En 2019, le RNJA comptabilise 1 117 juniors associations comptant 12 527 membres, pour un âge moyen de 15 ans. Leur nombre baisse en 2020, avec 913 juniors associations et 10 114 membres (RNJA, 2021).

Il apparaît plus difficile de chiffrer le nombre de jeunes des lycées et collèges actifs dans des syndicats, des organisations de jeunesse ou plus largement dans des collectifs militants. Concernant les syndicats lycéens, un rapport de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR) publié en 2021 à la suite des révélations du journal *Médiapart* concernant de possibles irrégularités dans l'usage de subventions publiques par Avenir lycéen comprend quelques données chiffrées. Le rapport souligne en premier lieu des décalages importants entre le nombre de membres et les montants issus des cotisations lors des demandes de subventions. L'une des organisations déclare 3 500 adhérent·e·s sur son site Internet contre 300 lors de son audition en 2021. Aussi, le nombre de membres cotisants s'élèverait à moins de 2000 pour l'année 2021 toute organisation lycéenne confondue, soit environ 0,08 % de l'ensemble des élèves de lycée (IGESR, 2021). Pour autant, ces organisations comprennent de nombreux sympathisant·e·s, et une part non négligeable de membres actifs, notamment dans les mobilisations, n'ayant pas officiellement le statut d'adhérent. Si le nombre de lycéen·ne·s à jour de cotisation dans les syndicats apparaît comme particulièrement faible, cette forme d'engagement ne doit pas être négligée eu égard à la capacité de la jeunesse scolarisée à déployer des répertoires d'action demandant une importante disponibilité biographique, tels le blocus des établissements scolaires ou la tenue d'assemblées (Bantigny, 2016).

Politiques éducatives, éducation à la citoyenneté et vie scolaire

Engagements des élèves et action publique

Comme le souligne le rapport du CNET, les élèves s'engagent de manière diverse, aussi bien dans les instances scolaires que dans des associations dans ou hors l'école. Environ un tiers s'est impliqué dans le cadre de projets citoyens pouvant être portés par un·e enseignant·e à l'échelle de l'établissement, de la classe ou d'un club (CNET, 2018). Ces pratiques trouvent à s'inscrire, comme d'autres, dans un ensemble de dispositifs d'action publique visant à favoriser et développer plus généralement la citoyenneté, la participation et l'engagement des élèves (Becquet, 2016b, p. 44), lesquels prennent plus largement place dans les politiques en direction des jeunes (Loncle, 2003). Loin d'être une préoccupation récente, la question de l'éducation à la citoyenneté apparaît au contraire comme consubstantielle des missions de l'école publique (Chauvigné *et al.*, 2011). Pour autant, sa définition varie au gré des alternances politiques et de l'actualité (Bozec, 2020). Depuis les années 1990, le développement d'une action publique en direction de la citoyenneté peut être lié aux questions relatives à la prévention de la délinquance et à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Bernard Bier rattache ce rapprochement à un colloque gouvernemental tenu à Villepinte en 1997 en présence de plusieurs ministres, où l'éducation à la citoyenneté à l'école est présentée comme un outil dans la lutte contre les violences dans les quartiers populaires (Bier, 2014). Plus récemment, on observe que la question des engagements des jeunes est

mobilisée comme un outil de lutte contre le décrochage scolaire. La loi pour une école de la confiance de 2019 inscrit la réalisation d'une mission de service civique parmi les solutions proposées aux jeunes dans le cadre de leur obligation de formation jusqu'à leurs 18 ans³. De même, le contrat d'engagement jeune mis en œuvre en 2022 inclut les missions de service civique dans les actions de remobilisation des 16-25 ans sans emploi ni formation. Les jeunes poursuivant un service civique au titre d'une formation représentent ainsi environ 19 % des volontaires en 2022⁴.

Afin de saisir comment les questions de citoyenneté, de participation et d'engagement des jeunes sont mobilisées dans les politiques éducatives, Valérie Becquet a établi une typologie des instruments d'action publique au regard des dimensions de la citoyenneté mobilisée. Elle permet de mettre en évidence la multiplicité des dispositifs, ainsi que la pluralité des orientations et les possibles d'injonctions contradictoires qui en résultent (Becquet, 2018).

TABLEAU 6. INSTRUMENTS D'ACTION PUBLIQUE, DIMENSIONS DE LA CITOYENNETÉ ET DISPOSITIFS PUBLICS DANS LES SECTEURS DE L'ÉDUCATION ET DE LA JEUNESSE

Type d'instrument d'action publique	Dimensions de la citoyenneté	Politique éducative nationale avec déclinaisons territoriales	Politiques nationales et politiques territoriales
Législatif et réglementaire	Juridique	Droits d'association, de publication et de réunion	Droits et devoirs Vote
Législatif et réglementaire	Éducation à la citoyenneté	Enseignement civique et moral	Initiatives des jeunes Conseils de jeunes Service civique
Informatif et communicationnel	Politique	Délégués des élèves dans les différentes instances de représentation (collège et lycée)	Conseils de jeunes
Conventionnel et incitatif	Civile	Foyers sociaux éducatifs Clubs thématiques Maison de la vie lycéenne Fonds de vie lycéenne CESC	Vie associative Initiatives des jeunes Service civique

Source : Becquet, 2018, p. 20.

Plusieurs instruments d'action publique sont mobilisés autour des questions de citoyenneté à l'école. En premier lieu, l'éducation à la citoyenneté relève d'instruments de type législatif et réglementaire autour de l'apprentissage des droits et des devoirs, au travers des programmes d'éducation à la citoyenneté.

³ Loi du 26 juillet 2019, pour une école de la confiance.

⁴ Entretien adjointe au bureau du développement de la vie associative, DJEPVA, 8 juin 2023.

D'autres instruments peuvent être qualifiés de communicationnels et d'informatifs en se centrant sur la participation des élèves. En ce sens, les CVL trouvent à s'inscrire plus largement dans un « impératif délibératif » présent dans les politiques publiques (Becquet, 2018). Enfin, le troisième type d'instrument correspond à la forme conventionnelle et incitative. Il s'agit ici de favoriser l'engagement des jeunes, notamment par le financement de leurs projets (Becquet, 2014). Dans cette dernière catégorie, « l'État propose des cadres d'engagement dont il assure la définition technique, voire la prise en charge matérielle, et dont il légitime l'existence par l'affirmation d'une exigence morale de participation, d'une injonction à participer, ou d'une prise en charge d'une demande des jeunes qu'il argumente par des sondages ou des événements. Cette offre repose sur la figure de la jeunesse comme ressource, mais entendue dans une double perspective : ressource pour le collectif et ressource pour soi. Les discours qui les accompagnent mettent en évidence la dimension de responsabilité individuelle à l'égard du collectif, mais aussi la dimension de rétribution individuelle par l'action au sein du collectif. Dans ces dispositifs, l'incitation passe par la valorisation des actes singuliers et la rétribution » (Becquet, 2018, p. 27).

Cette question en étant intégrée à différents types d'instruments d'action publique, est également mobilisée dans les indicateurs d'évaluation des politiques éducatives. Par exemple, l'annexe au projet de loi de finances portant sur la politique en faveur de la jeunesse pour l'année 2022 met en avant la volonté de créer des parcours d'engagement des jeunes autour de trois dimensions : la vie scolaire, la vie active et l'acquisition de compétences tout au long de la vie. Il précise que « le dialogue avec le périmètre originel de l'éducation nationale permet de favoriser cette articulation afin d'encourager l'émergence d'expériences d'engagement dès le plus jeune âge qui seront relayées par les dispositifs institutionnels (service national universel, service civique, réserve civique...) » (MENJS, 2022, p. 16). Deux indicateurs correspondant aux engagements des jeunes sont intégrés dans l'objectif DPT-2241 « Promouvoir l'exercice de la citoyenneté des jeunes » : la part des jeunes réalisant une mission d'intérêt général dans le cadre de SNU et le taux de participation des lycéens aux élections des CVL (MENJS, 2022, p. 42-43).

Comme le souligne Patrick Rayou « l'établissement scolaire est ainsi assimilé à un espace public dans lequel on s'attend à ce que les jeunes s'engagent et prennent des responsabilités », même si cela ne se concrétise pas toujours dans la pratique (Rayou, 2003, p. 106).

L'affirmation progressive de la représentation des élèves

Cette action publique en faveur du développement des engagements des élèves est intriquée avec les transformations des politiques de vie scolaire. Ces dernières prennent racine dans les années 1960 avec le développement de nouveaux courants éducatifs impliquant une plus grande prise en considération des enfants (Chauvigné, 2022). Dans les politiques éducatives actuelles, la figure du/de la lycéen-ne est appréhendée de manière duale. Valérie Becquet observe, « d'un côté, un principe politique où le lycéen est appréhendé comme un citoyen en formation, l'école devant lui permettre d'acquérir les compétences nécessaires à l'exercice de ce rôle et, de l'autre, un principe gestionnaire où le lycéen endosse la figure de l'utilisateur et est habilité à faire valoir, dans un espace conçu à son intention, ses demandes et à donner son avis sur son cadre de travail » (Becquet, 2009, p. 66). Pour autant, comme le souligne Sylvie Condette, la participation associative ne semble pas susciter d'opposition particulière, au contraire de la participation aux instances des établissements (Condette-Castelain, 2009).

Aussi, sans entrer dans le détail des réformes constitutives de la vie scolaire actuelle, il apparaît néanmoins important de resituer comment la question des engagements des élèves et de leur possible reconnaissance par et dans l'institution émerge.

Si les responsables de classes voient le jour en 1945, suivi par les délégué-e-s de classe en 1969 (Soussan, 1988), il faut attendre la loi du 10 juillet 1989 relative aux droits et obligations des élèves pour que soit établie la création de conseils des délégués des élèves⁵. Le vote de cette loi s'inscrit dans le contexte de la ratification par la France, la même année, de la convention internationale des droits de l'enfant (Merle, 2003). Plusieurs textes touchant à la vie scolaire sont publiés en 1991, à la suite d'une importante mobilisation lycéenne à l'hiver 1990. Touchant en premier lieu les lycées de banlieue parisienne, elle concerne les moyens accordés à l'éducation et la liberté d'expression dans les établissements. Aussi, les lycéen-ne-s conquièrent plusieurs nouveaux droits : la possibilité de faire fonctionner des associations au sein des lycées⁶, de créer des journaux⁷, ainsi que de participer à l'organisation des MDL⁸. Les élèves se voient ouvrir le droit à la représentation dans les conseils de la vie lycéenne et dans les conseils académiques de la vie lycéenne (CAVL)⁹. Enfin, cette série de réformes prévoit également la formation des délégué-e-s des élèves¹⁰. La représentation nationale des élèves apparaît quant à elle en 1995¹¹, en réponse aux mobilisations de 1994 contre le contrat d'insertion professionnelle (dit « SMIC jeunes »).

Faisant suite à une consultation nationale nommée « Quels savoirs enseigner au lycée ? », initiée par Claude Allègre, les conseils des délégués pour la vie lycéenne (CVL) sont expérimentés dès 1998 et généralisés en 2000¹² (Becquet, 2010). Leur création tend à apporter une réponse aux défaillances des dispositifs mis en œuvre dans la continuité de la loi de 1989, mais également à impliquer davantage les élèves à la gestion des établissements. Cette réforme a pour spécificité de ne pas s'inscrire de manière explicite dans une démarche d'éducation à la citoyenneté (Becquet, 2009). En 2000 est également créée la fonction de Délégué national à la vie lycéenne (DNVL), à la suite de mobilisations lycéennes (Dufour-Tonini, 2014b, p. 15).

La mise en œuvre progressive d'instances de participation des élèves dans les établissements du secondaire est d'abord envisagée de manière parallèle aux curriculums. Comme le souligne Céline Chauvigné, « d'un côté, la loi d'orientation de 1989 place l'élève au centre du système éducatif et place la fonction éducative au premier rang de ses préoccupations. Quelques années plus tard, la loi de 2005 se recentre sur les savoirs scolaires et par le biais du socle commun propose une approche des savoirs par compétences. Elle promeut dans le même temps les « éducations à » (Chauvigné, 2014). Apparues la première fois en 1973 à propos de l'éducation sexuelle à l'école, les « éducations à » se caractérisent par les valeurs qu'elles véhiculent et leur dépassement de la forme scolaire traditionnelle (Fabre, 2014). Pour autant, la question de la citoyenneté à l'école occupe une place particulière dans la mesure où le

⁵ Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

⁶ Décret n° 91-173 du 18 février 1991 relatif aux droits et obligations des élèves dans les établissements publics locaux d'enseignement du second degré.

⁷ Circulaire n°91-051 du 6 mars 1991.

⁸ Circulaire n° 91-075 du 2 avril 1991.

⁹ Décret n° 91-916 du 16 septembre 1991.

¹⁰ Circulaire n° 91-081 du 5 avril 1991.

¹¹ Décret n° 95-1293 du 18 décembre 1995.

¹² Décret n° 2000-620 du 5 juillet 2000.

développement de la participation à la vie scolaire s'accompagne d'heures de cours et d'un programme portant sur des savoirs particuliers. Aussi François Audigier considère que la citoyenneté n'est pas une « éducation à » comme les autres, mais « qu'elle les surplombe » (Audigier, 2010, p. 32).

D'autres réformes viennent renforcer la participation des élèves dans les établissements. En 2010, les MDL se substituent aux foyers sociaux éducatifs et prennent une forme associative¹³. L'objectif est de favoriser leur engagement dans la structure, afin de permettre l'acquisition et la prise en compte dans le parcours scolaire des compétences liées. Cette réforme s'accompagne de l'expérimentation d'un livret de compétences, dans un objectif de formation tout au long de la vie¹⁴.

Lors de l'année scolaire 2013-2014 est menée une consultation auprès des élèves de lycée dans le cadre de la commission « Pour un acte 2 de la vie lycéenne ». Les travaux, rédigés par la députée Anne-Lise Dufour-Tonini, sont remis à la ministre déléguée à la réussite éducative, George Pau-Langevin. L'objectif principal est de donner un nouveau souffle à la vie lycéenne. Plusieurs thématiques émergent concernant le bien-être au lycée et la laïcité, mais également la démocratie lycéenne et la promotion de l'engagement. Ces deux dernières thématiques sont envisagées de manière séparée, ne renvoyant pas aux mêmes problématiques de la vie lycéenne (Dufour-Tonini, 2014b). D'une part, les consultations menées témoignent du rôle limité du CVL, notamment faute de moyens financiers suffisants pour mener à bien des actions au sein des établissements (Dufour-Tonini, 2014a, p. 8). Si les préoccupations remontées par les jeunes et les organisations de jeunesse ne concernent pas spécifiquement la reconnaissance curriculaire des engagements, elles s'inscrivent plus généralement dans une demande de reconnaissance politique : « Mal identifiés par leurs pairs, peu écoutés par les adultes, les lycéens engagés dans les instances représentatives ou associatives de leur établissement souffrent de cette absence de reconnaissance, quand ils ne sont pas l'objet de malentendus fâcheux et qui peuvent constituer un obstacle à l'engagement des plus responsables » (Dufour-Tonini, 2014b, p. 27). Cela passe notamment par la demande de diffusion d'information sur les instances lycéennes, la possibilité pour les élu·e·s de bénéficier d'un lieu d'affichage et d'information au moment des élections et pour faire connaître les actions menées au cours de l'année, l'association du CVL aux diverses manifestations organisées par les établissements, telles que les journées portes ouvertes à destination des collégien·ne·s, mais encore une meilleure prise en compte du rôle des élu·e·s par les directions des établissements. Ils demandent également une meilleure représentativité dans les instances. Le rapport préconise aux établissements de soutenir les initiatives des élèves : organisation de sorties, d'événements, mais également d'activités caritatives ou en soutien à des causes nationales. De même les associations éducatives complémentaires de l'enseignement public sont décrites comme des acteurs à même de permettre le développement et l'accompagnement des élèves dans leurs activités au sein des établissements (Dufour-Tonini, 2014a). Aussi, la prise en compte de la place des élu·e·s dans les conseils et plus globalement des élèves dans les établissements, ces derniers étant envisagés à la fois comme des lieux d'étude, mais aussi de vie, constitue pour la rapportrice une première étape de la reconnaissance (Dufour-Tonini, 2014b, p. 26).

Cette concertation aboutira à la publication d'une circulaire en 2014 visant à favoriser l'investissement des élèves. Elle prévoit notamment la généralisation des semaines de l'engagement lycéen, expérimentées

¹³ Circulaire du 29 janvier 2010, La maison des lycéens.

¹⁴ Circulaire du 24 août 2010, Responsabilité et engagement des lycéens.

en 2013¹⁵. Ce dispositif prend la forme de temps de sensibilisation aux engagements durant trois semaines à partir de la mi-septembre. Elles se terminent par l'organisation de la semaine de la démocratie scolaire lors de laquelle ont lieu les élections des CVL.

Concernant les élèves de collège, il faudra attendre 2016 pour que soient créés les conseils de la vie collégienne (CVC), sur un modèle proche des instances lycéennes¹⁶. La différence principale réside dans le choix laissé à l'établissement concernant les modalités d'élection des représentants des élèves.

Vers une plus grande intégration des engagements dans les cursus ?

La notion de reconnaissance des engagements des élèves présente en 2014 dans l'« Acte II de la vie lycéenne » est de nouveau mobilisée dans les années qui suivent. Notamment dans la circulaire du même nom de 2016 qui prévoit plusieurs mesures permettant d'« encourager et valoriser l'engagement des élèves », principalement par le recours à des dispositifs partenariaux avec des associations afin d'accompagner les projets des élèves¹⁷.

À la suite des attentats des 7, 8 et 9 janvier 2015, parmi les « onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République » présentées par le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, il est envisagé de renseigner les engagements bénévoles des élèves dans la plateforme Admission post bac (APB). Quelques mois plus tard, en juin 2015, un rapport de France Stratégie, publié à la demande du ministère de la Ville, de la jeunesse et des sports, a pour objectifs de favoriser l'engagement des jeunes. Cette catégorie de la population conjuguerait « l'un des plus forts niveaux de défiance et l'un des plus faibles sentiments d'appartenance à la société » (France Stratégie, 2015). Les préconisations à destination des collégien-ne-s et lycéen-ne-s visent à favoriser la citoyenneté active des jeunes, c'est-à-dire l'exercice de la citoyenneté par la participation aux instances démocratiques principalement par le vote. Prenant appui sur les travaux de Daniel Gaxie (Gaxie, 1978), le rapport vise à inculquer aux jeunes « un sentiment de compétence ». La première mesure du rapport, intitulée « Socialiser les élèves à l'engagement *via* des projets au service de l'intérêt général » propose d'inclure dans le programme d'enseignement moral et civique un « service d'intérêt général » donnant lieu à une évaluation. La seconde suggère d'intégrer le tutorat par les pairs dans la formation, par l'intégration de points supplémentaires dans la moyenne. Il s'agirait pour des élèves de lycée de tutorer des élèves d'une classe d'un niveau inférieur. Enfin, la mesure n° 15 préconise d'« instaurer une "note bénévolat" pour l'obtention du brevet, du baccalauréat, du CAP et du BEP » (France Stratégie, 2015).

Si l'ensemble des propositions n'ont pas été retenues dans les réformes les plus récentes de l'enseignement secondaire, la reconnaissance des engagements associatifs des jeunes reste quant à elle à l'agenda des politiques éducatives. Elle fait notamment partie des objectifs de la politique de jeunesse présentée dans l'annexe au projet de loi de finances 2022 (MENJS, 2022).

¹⁵ Circulaire n° 2014-092 du 16-7-2014 : Favoriser l'engagement des élèves

¹⁶ Circulaire n° 2016-190 du 7-12-2016 : « Attributions, composition et fonctionnement du Conseil de la vie collégienne ».

¹⁷ Circulaire n° 2016-132 du 9-9-2016 : « Pour un acte II de la vie lycéenne ».

Axes de recherche

Tout comme la notion d'engagement, celle de reconnaissance est polysémique. Elle n'apparaît pas clairement définie dans les textes présentés. Dans certains cas, elle est même absente alors que les réformes énoncées peuvent s'y rattacher. Aussi, cette notion, dans son acception commune, correspond à une reconnaissance légale des engagements des élèves tout autant qu'à la légitimation de leurs actions et activités (Becquet *et al.*, 2020). De manière plus large, cette notion peut être mise en regard de la théorie de la reconnaissance, développée par Axel Honneth, laquelle constituerait, dans le cadre des politiques de jeunesse, une nouvelle norme d'action publique où les jeunes ont « un droit de cité », une légitimité dans l'espace public, qui constituerait un préalable à l'exercice de la participation et de la citoyenneté (Bier, 2010a, p. 166). Bernard Bier souligne à ce propos que l'« on ne peut participer, on ne peut s'engager dans des projets si l'on est invalidé, disqualifié. Il importe à ce propos d'entendre à quel point bien des jeunes font l'expérience d'une société perçue comme injuste » (Bier, 2010a, p. 169). Cette théorie de la reconnaissance permettrait de dépasser « une conception des savoirs réduits à un modèle dominant » dans le cadre d'une éducation formelle et de prendre en compte les « savoirs et compétences acquis par les jeunes dans les différents espaces qu'ils traversent, au travers de leurs expériences et expérimentations » (Bier, 2010a, p. 175). Elle se caractériserait également, dans le cadre scolaire, par « une logique d'accueil et de reconnaissance de la diversité des personnes que sont les élèves, de leurs différences, de leurs talents et potentiels, de leurs besoins ou identités » (Rochex, 2023, p. 28). Pour Jean-Yves Rochex, cette extension de la définition de l'inclusivité à l'école ne s'oppose pas nécessairement à l'école de la performance, caractérisée par un rapport utilitariste et individualiste à la scolarité. Cette école cherche « à maximiser les compétences et l'employabilité de chaque individu-élève, lesquelles seraient gages de son insertion sociale et de la compétitivité des économies » (Rochex, 2023, p. 28).

En ce sens, la prise en compte des engagements trouverait à s'intégrer dans ces différentes politiques de reconnaissance ayant pour but d'ouvrir l'école à la participation des élèves et aux compétences pouvant être acquises en dehors. En effet, l'immixtion et le renforcement des pratiques d'engagement des jeunes dans et hors l'école s'inscrivent dans un ensemble de réformes s'articulant autour de l'approche par compétences (Ropé, Tanguy, 1994), prenant place dans un contexte de défiance vis-à-vis de l'enseignement « accusé de former des chômeurs » (Heurdière, Prost, 2021, p. 307). Elle questionne donc en creux le déploiement de cette approche par compétence (Garnier, 2018). Cette dernière peut être définie comme un noyau dur de l'organisation du travail scolaire (Rochex, 2023, p. 34) comprenant : « la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin, est celle d'un nouveau mode de socialisation, le mode scolaire de socialisation » (Vincent *et al.*, 1994). Cette recherche exploratoire se propose donc d'analyser les formes prises par la reconnaissance des engagements, afin d'observer en quoi elles s'intègrent – ou non – à la forme scolaire (Barrère, 2013). En effet, la reconnaissance des engagements à l'école pose à la fois la question d'une possible désinstitutionnalisation du scolaire, mais également d'une possible scolarisation des engagements des jeunes, comme c'est le cas par exemple pour la culture et les arts (Eloy, 2015). Les expériences d'engagement, notamment associatives, constitueraient ici une éducation au « monde réel » par opposition aux savoirs théoriques (Swaminathan, 2007). De plus, la forme scolaire, en tant que pratique

socialisatrice, se retrouve dans d'autres sphères qu'elles soient familiales, périscolaires ou encore entrepreneuriales (Vincent *et al.*, 1994). Aussi, nous émettons ici l'hypothèse que les dispositifs de reconnaissance des engagements des élèves dans l'école s'intègrent plus largement dans une extension de la forme scolaire aux activités extrascolaires. En effet, certaines activités sont depuis longtemps envisagées comme s'inscrivant dans les stratégies éducatives des classes supérieures qu'il s'agisse de la musique ou du sport (Couronné *et al.*, 2022), ou encore de la philanthropie (Bertron, 2015). D'ailleurs, la mise en avant de l'éducation informelle et non formelle dans les politiques d'égalité des chances questionne quant à l'émergence de dispositifs de reconnaissance des compétences bénévoles des élèves.

Par l'analyse des formes prises par la reconnaissance des engagements des jeunes dans l'école, ce rapport s'intéresse non pas directement aux pratiques des élèves, mais aux différents types d'acteurs qui les encouragent à s'engager. Cette question soulève aussi celle d'une possible injonction à l'engagement, selon « des modalités conformes aux canaux posés comme légitimes par ceux qui ont le pouvoir » (Gallant, Garneau, 2016, p. 232). La portée normative de la participation des élèves dans les instances scolaires (Dupuis-Déri, 2006) pose la question de l'évitement du politique dans les engagements des jeunes (Eliasoph, 2010). L'engagement construit en tant qu'apprentissage de la citoyenneté peut constituer, au travers des références au « vivre-ensemble » une approche comportementale (Becquet, 2014). Les espaces d'engagements des jeunes sont en effet pluriels, scolaires et hors l'école, allant des mouvements sociaux aux collectifs d'engagement, tout en passant par l'action publique (Becquet, 2021 ; Becquet, Stuppia, 2021). Par l'étude de l'inscription des engagements dans les curriculums des élèves, il s'agit d'observer quels répertoires d'action entrent dans le cadre de cette action publique et lesquels en sont exclus. Aussi, l'étude conjointe de plusieurs formes de reconnaissance interroge la place des différents types d'acteurs dans l'émergence de cette action publique, qu'il s'agisse des élèves et de leurs syndicats, de l'éducation nationale ou des associations. Cette politique de reconnaissance des engagements pouvant trouver à s'inscrire dans la continuité du développement de formes pédagogiques visant à compenser les inégalités scolaires en partenariats avec des associations des territoires (Bonnéry, Renard, 2013), le rôle des associatifs dans la mise en œuvre des dispositifs fera l'objet d'une attention particulière.

L'action publique en direction des engagements des jeunes étant diverse, voire peu visible (Loncle, 2013), la recherche qui va suivre s'appuie en premier lieu sur la typologie dressée par Valérie Becquet pour identifier les dispositifs à observer. Elle identifie trois formes de dispositifs : « les dispositifs de participation (par exemple les forums et les conseils de jeunes, les conseils de la vie lycéenne) ; les dispositifs de soutien à l'initiative individuelle ou collective (par exemple l'octroi de bourses thématiques) ; et les dispositifs d'engagement (par exemple le service civique) » (Becquet, 2016a, p. 107). Aussi, cette enquête exploratoire se focalise spécifiquement sur les dispositifs d'engagement, au sein des systèmes d'enseignement. La reconnaissance des engagements étant une notion polysémique, le cadre de cette recherche se limitera spécifiquement aux dispositifs de valorisation, de validation et de sélection. Ce rapport se propose donc de classer, en s'appuyant sur ma recherche doctorale, les dispositifs d'engagements dans un cadre scolaire en quatre catégories :

- Les dispositifs de *promotion* des engagements qui concernent l'ensemble des actions qui ne s'inscrivent pas dans la formation initiale des jeunes, mais passent notamment par la mise à disposition de moyens matériels ou financiers ou par la mise en œuvre d'une communication

ciblée (telle que les Semaines de l'engagement). L'organisation de cérémonies et la remise de prix sont également incluses dans cette catégorie.

- Les dispositifs de *valorisation* concernent quant à eux l'ensemble des outils ou des pratiques intégrant la formation initiale des élèves, sans pour autant compter dans l'obtention d'un diplôme ou de l'année. Ils prennent la forme d'outils de description des compétences ou encore de mentions sur le bulletin scolaire.
- Les dispositifs de *validation* ont pour particularité de compter directement dans l'obtention du diplôme ou de l'année. Il peut s'agir d'une note ou d'un cours dédiés à une pratique d'engagement, de la validation d'une activité bénévole au titre d'un stage, etc. (Testi, 2021).
- Les dispositifs de *sélection* concernent les outils permettant la prise en compte des engagements des jeunes dans les mécanismes d'orientations, principalement dans l'enseignement supérieur. Dans ce cadre, les engagements constituent des outils d'évaluation des candidatures et de classement, au même titre que les notes.

Ainsi, par la combinaison de ces trois définitions des dispositifs étudiés, il s'agira d'observer spécifiquement les formes prises par la reconnaissance des engagements des élèves dans un cadre scolaire.

Méthodologie de l'enquête

Mener à bien une recherche sur les dispositifs de reconnaissance des engagements dans les cursus scolaires soulève dès le départ une première difficulté, celle d'identifier les dispositifs en question. En effet, si les réformes récentes permettent de discerner dans quels cadres ses dispositifs sont susceptibles d'être mis en œuvre (citoyenneté, écologie, etc.), elles ne permettent pas en soi d'identifier des pratiques au sein des établissements. Aussi, cette enquête réalisée sur une durée de sept mois, allant de janvier à juillet 2023, s'est appuyée sur une double étude documentaire, suivi de la réalisation d'entretien exploratoire auprès de différents acteurs.

L'étude documentaire a eu pour ambition de tracer les contours de l'émergence de cette action publique tout en identifiant des dispositifs pouvant être analysés. Aussi, elle s'est déployée à l'échelle européenne et nationale, au travers de l'étude de la législation en vigueur et de l'historique des politiques de jeunesse. L'étude de la documentation de la Commission européenne a permis d'identifier plusieurs dispositifs existants en Europe, afin de situer le cas français. En parallèle de l'étude de la législation nationale, la documentation propre à l'éducation nationale a été analysée qu'il s'agisse des documents mis en ligne sur le réseau Canopé ou par les rectorats. Cette source d'information a été croisée avec la documentation des associations nationales mobilisant des élèves afin de déterminer si elles mettent en œuvre une politique de valorisation ou de reconnaissance des activités ou compétences de leurs membres. Néanmoins, il est rapidement apparu que la majorité des outils développés par les associations n'entraient pas strictement dans le cadre de l'étude. Les mécanismes de reconnaissance développés par les associations sont principalement déployés en interne, sans lien direct avec l'éducation nationale. Néanmoins, il a été possible d'identifier plusieurs acteurs associatifs impliquant des élèves dans le cadre scolaire ou à sa marge, présents principalement en Île-de-France.

Dans un second temps, cette recherche propose d'analyser le déploiement des dispositifs à partir de la réalisation de 20 entretiens semi-directifs. Plusieurs difficultés ont entravé cette démarche. D'une part, le mouvement social de l'hiver 2023 a ralenti la prise de contact avec un ensemble d'interlocuteurs, notamment les syndicats lycéens qui étaient très impliqués dans la mobilisation. D'autre part, certains interlocuteurs n'ont jamais pu être identifiés à la suite de changements et réorganisations de services ou de changements de postes. C'est par exemple le cas du projet Folio porté par l'ONISEP. Cette enquête a aussi bénéficié du terrain ouvert en parallèle dans le cadre d'une recherche sur plusieurs cités éducatives franciliennes pour réaliser des entretiens auprès d'acteurs associatifs locaux ou plurilocaux directement impliqués dans les dispositifs étudiés, centrant ainsi l'enquête sur l'académie de Versailles¹⁸. Un entretien réalisé dans une précédente recherche auprès d'Action contre la faim a également été mobilisé dans l'analyse. Ce terrain est complété par une journée d'observation auprès d'élèves engagés, lors du congrès des écodélégués de l'académie de Versailles en mai 2023.

TABLEAU 7. ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS MENÉS DANS LE CADRE DU PRÉSENT RAPPORT

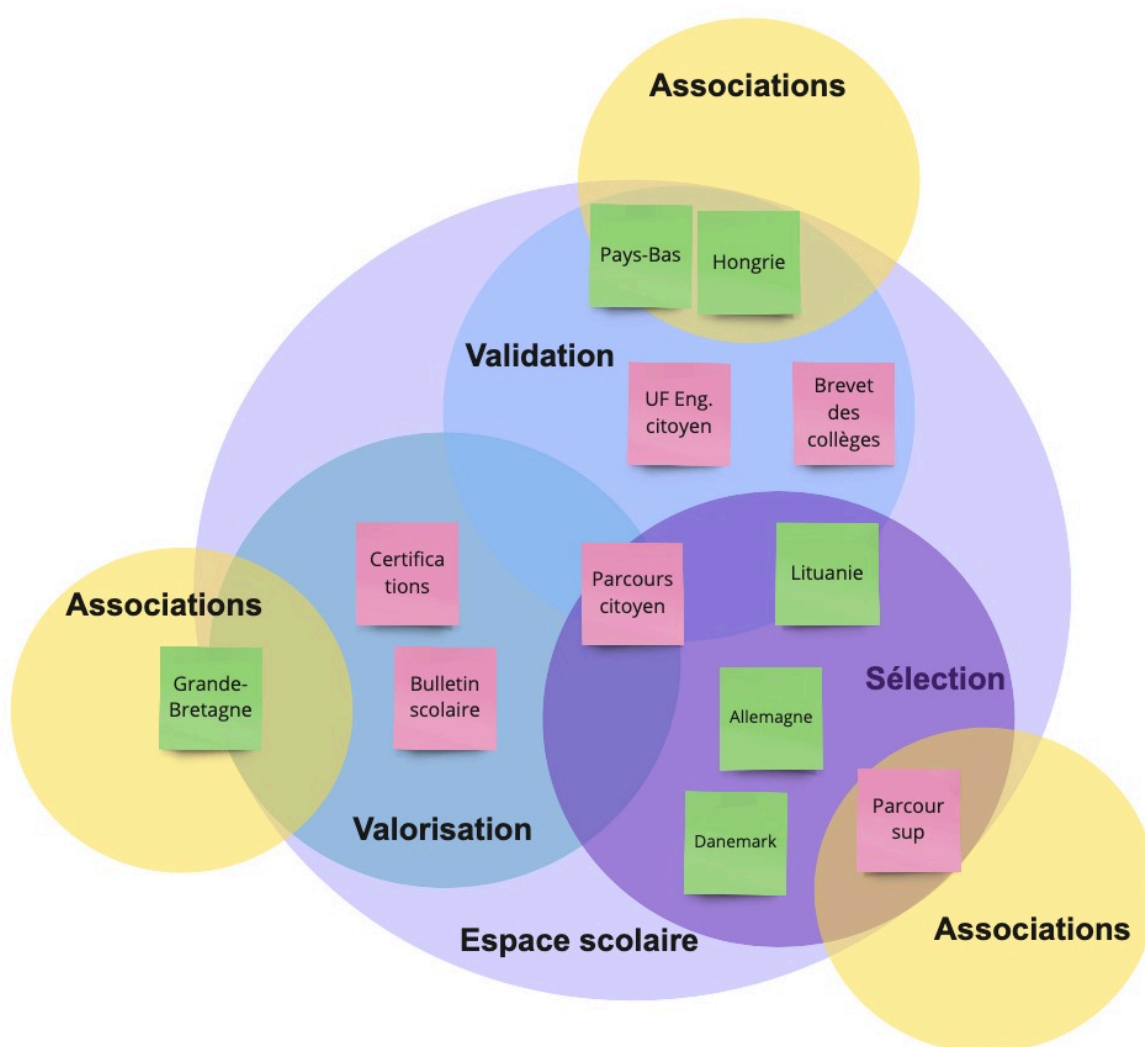
Typologie d'acteurs	Organisation ou institution	Fonction ou rôle des personnes entretenues
Syndicats étudiants	FIDL	- Membre du bureau national
	Les lycéens	- Militante lycéenne - Élu CNVL pour l'académie de Strasbourg - Vice-président de l'organisation, élu au Conseil supérieur de l'éducation
	MNL	- Membre du bureau national
Associations	Action contre la faim	- Responsable du service jeunesse et solidarité
	ANACEJ	- Responsable de la communication et des partenariats
	Camplus	- Directeur
	CNAJEP	- Déléguée générale
	Inven'terre	- Coordinatrice
	La Case	- Directeur
	Le Projet Imagine	- Responsable pédagogique - Responsable des programmes éducatifs - Coordinateur des programmes
	Monde pluriel	- Directrice
	Réseau national des juniors associations	- Délégué général
Acteurs éducatifs	Socrate	- Directrice
	DASCO	- Chef du service des partenariats et projets éducatifs, ancien inspecteur d'académie, ancien chargé de mission EDD pour l'académie de Créteil
	DGESCO	- Délégué national à la vie lycéenne et collégienne
	DJEPVA	- Adjointe, bureau du développement de la vie associative
	Rectorat Versailles	- Enseignant, chargé de mission à l'Éducation au développement durable - Enseignant, délégué académique à la vie lycéenne et collégienne - Directeur lycée polyvalent Val-d'Oise - Conseillé technique établissement vie scolaire

¹⁸ Recherche-évaluation coordonnée par Valérie Becquet, Auriane Menestret, Benjamin Moignard (EMA, CYU), avec le soutien de la préfecture du Val-d'Oise et du programme FIRST de CY Cergy Paris Université.

Une diversité de dispositifs

Ce rapport n'a pas vocation à dresser un inventaire exhaustif des dispositifs scolaires de reconnaissance des engagements des élèves, mais d'en explorer certains afin d'analyser leur mise en œuvre. Aussi, les différents exemples mobilisés dans les pages qui vont suivre peuvent être schématisés de la manière suivante.

FIGURE 1. SCHÉMATISATION DES DISPOSITIFS PRÉSENTÉS DANS LE RAPPORT



Plusieurs cas européens seront présentés afin de situer les dispositifs français. Pour introduire ces études de cas, le rapport évoquera la Grande-Bretagne, concernant l'articulation entre différentes formes de certification des engagements, lesquelles prennent place dans et hors l'école. Nous analyserons ensuite l'expérimentation des stages sociaux aux Pays-Bas ainsi que le service communautaire hongrois, qui ont tous deux eu vocation à généraliser la validation des engagements dans les cursus. Enfin, cette partie ne se terminera pas sans l'évocation des mécanismes d'accès à l'enseignement supérieur en Allemagne, au Danemark et en Lituanie, lesquels prennent en compte les expériences d'engagement des élèves de manière variable.

Centrée sur le cas français, la seconde partie du rapport évoquera plusieurs outils ou projets d'outils de valorisation des engagements des élèves, tels que Parcoursup et le Parcours citoyen qui ont vocation à transmettre une « culture de l'engagement » et dont les classes engagées d'élèves faisant leur SNU constituent la forme la plus avancée. Nous reviendrons de manière détaillée sur la mise en œuvre des écodélégué-e-s en tant que dispositif de valorisation dans l'enseignement général, technologique et professionnel. Dans l'enseignement agricole, ce dispositif est à l'origine d'une unité facultative « Engagement citoyen » permettant la validation des expériences bénévoles des élèves dans leur cursus. Cette partie sera également l'occasion de confronter les curriculums prescrits concernant la reconnaissance des engagements avec le regard des organisations lycéennes. Cette partie sera enfin l'occasion d'analyser le travail mené par les associations au sein des dispositifs de reconnaissance existants ou en dehors.

Partie 1

Éducation à la citoyenneté et reconnaissance institutionnelle des engagements des jeunes : une injonction européenne ?

Quand on évoque la question du bénévolat à l'école et sa prise en compte dans les cursus, bien souvent la première image qui vient est celle, véhiculée par les films et les séries, des élèves étasuniens renseignant scrupuleusement leurs – nombreuses – activités extrascolaires dans les dossiers de candidatures aux universités (Kaufman, Gabler, 2004).

Il apparaît en effet que l'intégration de la pratique bénévole dans les cursus du secondaire est relativement commune aux États-Unis et de manière plus générale en Amérique du Nord. Selon les données du *National Service-Learning Clearinghouse*, si au milieu des années 1980 le *community service* (service communautaire) était développé dans 27 % des regroupements d'écoles publiques (*school district*), ce chiffre monte à 96 % à la fin des années 1990. Une partie des regroupements d'écoles (16 à 18 %) ont également déployé des dispositifs où le service communautaire est obligatoire dans le cursus (Loup, 2000). De la même manière, au Canada le *community service* est déployé dans plus d'un tiers des établissements scolaires (Hall *et al.*, 2001). Certains dispositifs sont déjà anciens. C'est notamment le cas en Ontario où, depuis 1999, les élèves du secondaire doivent obligatoirement effectuer 40 heures de bénévolat au cours de leur scolarité (Pancer *et al.*, 2007). Loin de chercher à répondre aux attendus en matière d'accès à l'enseignement supérieur, ces politiques ont principalement pour objectif d'enrayer le fort taux d'abstention des jeunes. Si ces programmes ont vocation à renforcer les engagements et la participation future des jeunes, les effets semblent pour autant limités, que ce soit au Canada (Pancer *et al.*, 2007 ; Yang, 2017) ou aux États-Unis (Helms, 2013). Cependant, les effets de ces programmes ne sont pas nuls. Ils semblent avoir des effets sur les connaissances civiques des jeunes, sans nécessairement les rendre plus tolérants (Niemi *et al.*, 2000), ni augmenter leur participation politique (Le, Nguyen, 2021).

Si l'on élargit la focale, on observe que les institutions internationales s'intéressent depuis longtemps à la place des jeunes dans la société, notamment à travers le prisme de leur participation aux instances démocratiques (Becquet, Stuppia, 2021, p. 109 et suiv.). Cette question de la participation passe notamment, pour l'UNESCO, par la notion « d'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) », qui est au centre de sa stratégie éducative pour la période 2015-2030 (Desgouttes, 2021). Elle se veut très large et admet de nombreux objectifs, dont la question des engagements des jeunes. Parmi les qualités que l'ECM a vocation à développer chez les jeunes se trouve le fait d'être « moralement responsable et engagé ». Cet attribut comprend, pour les élèves, entre autres, la découverte « des possibilités d'engagement en tant que citoyens, aux niveaux local, national et mondial et des exemples d'actions individuelles et collectives prises par d'autres pour répondre aux problèmes mondiaux et à l'injustice sociale » (UNESCO, 2015, p. 23). La documentation de l'UNESCO propose des pistes quant à la mise en

œuvre de l'ECM, dont la découverte de l'engagement fait partie. Pour les élèves de 5 à 9 ans, il s'agit de « reconnaître l'importance et les bénéfices de l'engagement citoyen », pour les 9-12 ans de « repérer les occasions de s'engager et commencer à agir », pour les 12-15 ans d'« acquérir des compétences pour s'engager activement et agir dans l'intérêt de tous » et enfin pour les 15-18 ans de « proposer des actions et devenir des acteurs de changement positif » (UNESCO, 2015, p. 40).

Créé à l'initiative de chercheur·se·s participant aux travaux de l'UNESCO, l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) a menée plusieurs enquêtes sur les attitudes et pratiques civiques des élèves (Lambin, Postlethwaite, 1994). Un rapport de 2001 sur la démocratie scolaire et les engagements des jeunes, issu d'une enquête portant sur 3 000 jeunes âgés de 14 ans dans 28 pays, permet d'observer comment cette question est prise en compte dans de nombreux pays.

TABLEAU 8. RÉPARTITION PAR DOMAINE D'ENGAGEMENT ET PAR PAYS DES JEUNES DE 14 ANS QUI DÉCLARENT AVOIR PARTICIPÉ À...

Country	Percentage of Students who Report Having Participated in...					
	a student council/student government/class or school parliament	a youth organization affiliated with a political party or union	an environmental organization	a human rights organization	a group conducting voluntary activities to help the community	a charity collecting money for a social cause
Australia	34 (1.4)	4 (0.4)	19 (1.0)	4 (0.6)	33 (1.3)	47 (1.4)
Belgium (French)	22 (1.5)	6 (0.7)	15 (1.3)	8 (1.0)	17 (1.0)	26 (1.5)
Bulgaria	14 (1.0)	4 (0.6)	9 (0.9)	9 (0.8)	8 (0.8)	12 (1.0)
Chile	19 (1.0)	4 (0.4)	21 (1.1)	5 (0.5)	33 (1.4)	24 (1.0)
Colombia	24 (1.4)	4 (0.5)	40 (1.6)	13 (1.3)	34 (1.1)	26 (1.4)
Cyprus	57 (1.1)	25 (1.0)	20 (0.9)	22 (1.2)	22 (0.9)	48 (1.3)
Czech Republic	13 (0.9)	1 (0.2)	13 (1.3)	2 (0.3)	22 (1.0)	18 (1.4)
Denmark	44 (1.3)	4 (0.4)	6 (0.6)	5 (0.5)	32 (1.0)	63 (1.2)
England	19 (0.9)	6 (0.5)	13 (0.8)	5 (0.6)	25 (1.0)	55 (1.4)
Estonia	21 (1.2)	3 (0.4)	8 (0.7)	4 (0.4)	8 (0.6)	10 (0.9)
Finland	22 (1.2)	2 (0.3)	6 (0.7)	2 (0.4)	6 (0.6)	24 (1.0)
Germany	13 (0.8)	5 (0.5)	10 (0.9)	2 (0.3)	16 (0.9)	23 (1.2)
Greece	59 (1.0)	9 (0.6)	32 (1.2)	16 (0.7)	29 (1.0)	53 (1.1)
Hong Kong (SAR)	45 (1.1)	5 (0.5)	12 (0.7)	6 (0.4)	34 (1.1)	37 (1.2)
Hungary	32 (1.5)	4 (0.4)	28 (1.4)	3 (0.4)	23 (1.0)	18 (1.1)
Italy	16 (0.7)	3 (0.3)	7 (0.6)	3 (0.3)	8 (0.6)	6 (0.5)
Latvia	18 (1.0)	2 (0.6)	7 (1.0)	5 (0.9)	12 (1.0)	9 (0.9)
Lithuania	23 (1.0)	1 (0.3)	16 (1.4)	4 (0.4)	7 (0.5)	14 (1.0)
Norway	47 (1.2)	6 (0.5)	16 (0.9)	6 (0.5)	18 (0.9)	84 (0.8)
Poland	19 (0.9)	1 (0.3)	14 (1.6)	3 (0.5)	5 (0.6)	9 (0.8)
Portugal	25 (1.1)	2 (0.3)	25 (1.1)	10 (1.0)	9 (0.7)	20 (1.0)
Romania	37 (2.2)	2 (0.3)	13 (0.9)	8 (0.8)	10 (1.0)	13 (0.9)
Russian Federation	43 (1.9)	2 (0.4)	12 (1.6)	4 (0.8)	11 (1.5)	7 (1.1)
Slovak Republic	3 (0.4)	1 (0.2)	5 (0.7)	1 (0.2)	6 (0.7)	5 (0.9)
Slovenia	18 (0.9)	1 (0.2)	15 (0.8)	4 (0.5)	11 (0.8)	33 (1.5)
Sweden	49 (1.8)	7 (0.6)	15 (1.2)	5 (0.7)	8 (1.0)	25 (1.7)
Switzerland	8 (0.7)	4 (0.5)	10 (0.8)	3 (0.3)	12 (0.7)	27 (1.2)
United States	33 (1.5)	10 (0.9)	24 (1.2)	6 (0.6)	50 (1.4)	40 (1.5)
International Sample	28 (0.2)	5 (0.1)	15 (0.2)	6 (0.1)	18 (0.2)	28 (0.2)
() Standard errors appear in parentheses. Percentages based on valid responses.						

Source: IEA Civic Education Study, Standard Population of 14-year-olds tested in 1999.

Source : Extrait, Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries : Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Si la France ne figure pas dans cette enquête, elle permet néanmoins de mesurer les écarts existants entre les pays concernant certaines pratiques d'engagement des jeunes : les conseils de classes ou d'établissements, les organisations de jeunesse, les organisations environnementales, la défense des droits humains, de la communauté ou d'organisations de charité. Si l'on s'attache à la participation des élèves au sein de l'école, on remarque de fortes disparités entre les pays. Seuls 3 % des élèves slovaques déclarent être impliqués dans un conseil de classe ou d'établissement, au contraire des jeunes grecs qui sont 59 %. Les jeunes colombiens sont les plus nombreux à s'engager dans des organisations environnementales (40 %). Les élèves étasuniens sont ceux qui s'engagent le plus dans du travail communautaire (50 %), montrant ici bien l'impact des politiques développées dans les regroupements d'écoles. On observe également que la collecte de fonds est l'activité la plus pratiquée par les jeunes, jusqu'à 84 % en Norvège. Enfin et sans surprise, les engagements dans des organisations de jeunesse de parties ou de syndicats, ainsi que dans les organisations de défense des droits humains sont les moins investis (Torney-Purta *et al.*, 2001).

Parmi les enquêtes de l'IEA figure un rapport de 2009 (de l'International Civic and Citizenship Education Study) mobilisé par le CNESCO. Il montre la place occupée par la participation et les engagements des élèves dans les objectifs que se fixent les enseignant·e·s pour l'éducation à la citoyenneté. La participation des élèves à la vie de l'école et leur participation à la communauté locale arrivent respectivement en 7^e et 8^e positions des réponses des enseignant·e·s, loin derrière la connaissance des droits, la pensée critique ou la préservation de l'environnement (Bozec, CNESCO, 2016, p. 35). Dans une comparaison entre les dispositifs de participation scolaire de 8 pays européens, Valérie Becquet souligne des variations tant dans la place laissée aux élèves que dans les domaines faisant l'objet d'une consultation (animation de la vie scolaire ou questions curriculaires). La France figure, dans cette enquête, comme le pays où les élèves déclarent être le moins écoutés dans le cadre scolaire (Becquet, 2017).

Aussi, il apparaît que la question de la formation civique des élèves, notamment à l'aide de leur participation et de leur implication locale, est partagée par de nombreux acteurs. Il s'agira, après ces quelques éléments généraux, de recentrer le propos sur les politiques européennes en matière de jeunesse, afin de situer plus spécifiquement l'étude de cas de la France (1.). Puis d'aborder à l'aide de plusieurs focales comment la question de la reconnaissance des engagements des jeunes dans l'école s'opérationnalise dans diverses configurations nationales (2.). Compte tenu de l'objet du présent rapport, les données présentées se limiteront à l'action publique déployée dans l'école, même si d'autres politiques d'engagement et de participation existent en dehors de cette institution (Deželan *et al.*, 2023 ; European Youth Forum, 2006).

1. Les engagements des jeunes européens : un outil des politiques de jeunesse et de formation

Du côté des organisations européennes, la coopération en matière de politiques de jeunesse est ancienne. Pour le Conseil de l'Europe, les travaux en la matière remontent aux années 1980, avec la création d'un comité d'experts et l'organisation d'une première conférence des ministres chargés des questions de jeunesse en 1985. Le travail de cette conférence débouchera en 2002 sur l'écriture d'une déclaration sur les politiques de jeunesse qui soulignera l'importance d'« intégrer la dimension éducative dans une perspective à long terme, en prenant en considération les aspirations des jeunes ; promouvoir

leur accès à l'autonomie ainsi que le sens de la responsabilité et de l'engagement, par exemple à travers le bénévolat » (Siurala, 2004). Concernant plus spécifiquement l'objet du présent rapport, le rôle des organisations de jeunesse dans l'acquisition de savoir-faire et savoir-être est reconnu par le Conseil de l'Europe en 2006 (Baccala, 2009). En 2010, il adopte une charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, laquelle mentionne la participation des jeunes comme permettant cet apprentissage (Widmaier, 2014).

La prise en compte des questions de jeunesse par les institutions européennes suit un calendrier relativement similaire, participant ainsi à l'élaboration de normes communes à l'espace européen (Becquet *et al.*, 2020). Parmi les nombreux textes et programmes élaborés au fil des ans, on observe que la question des engagements des jeunes constitue un élément important à la fois de l'action publique en matière de formation (1.1) et des politiques de jeunesse (1.2). Loin d'être des actions de second rang, ces différentes politiques participent de la croissance des questions d'éducation au sein des institutions européennes et de la construction d'un espace européen de l'éducation (Lawn, 2006).

1.1 Les apprentissages non formels : de la formation tout au long de la vie à l'éducation à la citoyenneté

La thématique de la formation tout au long de la vie, qui inclut progressivement dans sa définition la prise en compte des expériences vécues en dehors d'un cadre strictement professionnel, émerge à la fin des années 1980 (Milot, 2003). En 1995, en préambule de l'Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, paraît un *Livre blanc sur l'éducation et la formation* (Commission européenne, 1995). Parmi les objectifs retenus par la Commission figure la construction de la citoyenneté (Faure, Massacret, 1997). Cette notion évoluera progressivement vers celle de citoyenneté active. Dans le cadre de l'année européenne de la citoyenneté par l'éducation, en 2005, une première enquête est lancée par le réseau Eurydice sur la présence de cet enseignement dans les cursus des pays membres, une enquête qui sera renouvelée en 2012 (Damour, 2012) et en 2017. Toujours en 2005, la Commission européenne crée un groupe de recherche dédié à cette question : le Centre de recherche sur l'apprentissage tout au long de la vie (Widmaier, 2014). Plusieurs rapports viendront lier cette action publique à celle de la citoyenneté active, avec notamment la création d'un indicateur de mesure de la citoyenneté active (*Active Citizenship Composite Indicator*) lequel comprend des données sur la participation et les engagements des habitant·e·s des différents pays européens (Hoskins *et al.*, 2006, 2012). De manière générale, en 2009, le Conseil de l'Union européenne se positionne en faveur d'une meilleure reconnaissance des compétences non formelles acquises par les jeunes (Conseil de l'UE, 2009b). Il précisera cette question en 2012, dans une recommandation relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel, dont font partie les engagements bénévoles, afin de « renforcer l'employabilité » (Conseil de l'UE, 2012).

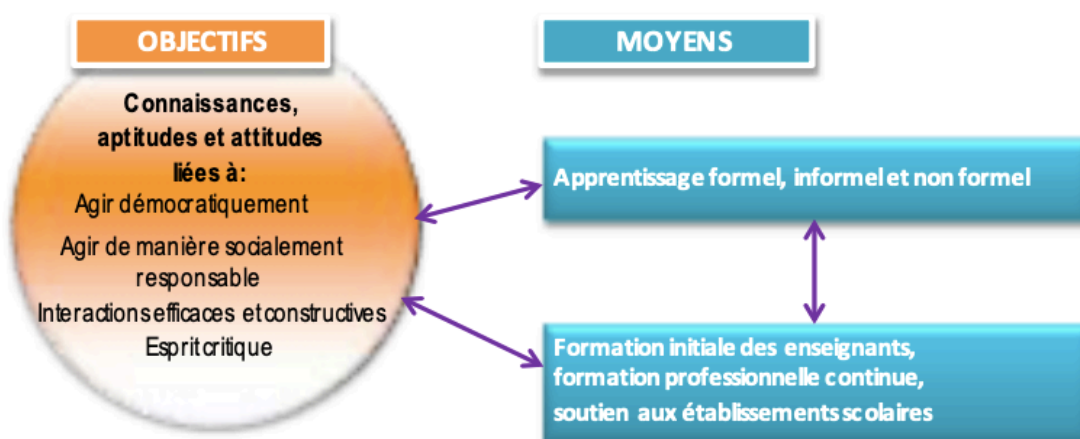
On constate que la prise en compte de cette question dans les programmes d'enseignement évolue, avec par exemple, la mise en œuvre obligatoire d'un enseignement civique dans les programmes en Angleterre depuis 2002 (Whiteley, 2014). De même, aux Pays-Bas l'éducation à la citoyenneté devient obligatoire en 2005 (Leenders *et al.*, 2008). Les textes européens incitant au développement de l'éducation à la citoyenneté sont nombreux (Ruiz Devesa, 2022). On observe que cette notion de citoyenneté active est progressivement décrite en termes de compétences civiques, incluant la participation des élèves à la vie des établissements (Damour, 2012). « L'encouragement à la participation

active et à l'engagement des élèves au sein de la communauté locale en est un autre, considéré comme un objectif essentiel dans de nombreux pays européens. Sept pays, dont le Royaume-Uni (y compris l'Écosse) et la Finlande, ont inscrit dans leurs programmes officiels que les élèves et étudiants doivent se voir offrir une « expérience pratique » en dehors de l'établissement scolaire. D'autres (France, Allemagne, Italie) ont adopté des réglementations tendant à renforcer l'éducation à la citoyenneté en établissant des liens entre l'établissement et la communauté locale, ou bien avec des fondations (Allemagne), des associations sportives et des ONG (Italie). Environ un tiers des pays européens a créé des structures politiques du type des conseils ou parlements de jeunes, appelés à discuter de questions plus larges que celles d'éducation. Ces mesures participent bien sûr d'une stratégie globale d'éducation des jeunes à la citoyenneté. » (Damour, 2012.)

Les travaux du groupe de travail de la Commission européenne sur l'éducation et la formation, qui a pour objectif d'inciter les politiques des États membres, portant sur l'enquête Eurydice de 2017, revient très largement sur la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté dans les pays européens qu'il s'agisse des programmes scolaires, de la participation des élèves ou de la formation des enseignant·e·s. Pour les rapporteurs, « l'éducation à la citoyenneté comprend non seulement l'enseignement et l'apprentissage des thématiques concernées en classe, mais aussi l'expérience concrète acquise lors des activités, à l'école et dans la société au sens large, qui ont été conçues pour préparer les élèves à leur rôle de citoyens » (Commission européenne, 2017, p. 9). Néanmoins, les différents systèmes éducatifs admettent des définitions et des approches singulières de l'éducation à la citoyenneté (Audigier, 2007).

FIGURE 2. COMMISSION EUROPÉENNE, L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE EN EUROPE

Le cadre conceptuel: objectifs et moyens relatifs à l'éducation à la citoyenneté à l'école



Source : Publications Office of the European Union, 2017, p. 9.

Ainsi, le rapport fait le lien entre la participation des élèves, et des parents, dans l'école avec l'intégration scolaire et la démocratie en générale (Commission européenne, 2017, p. 94). Cette participation se concrétise par la mise en œuvre de conseils d'élèves dans les établissements. Le nombre de pays à déployer une action publique en ce sens est croissant. Ils sont 39 sur 42 enquêtés à proposer des

dispositifs participatifs, du type conseil ou parlement des élèves, à au moins une partie des niveaux d'études (Commission européenne, 2017, p. 95). La participation des élèves se distingue des activités dites d'apprentissage parascolaires qui peuvent comprendre les activités bénévoles et volontaires. Ces dernières sont définies comme étant distinctes du programme formel de formation à la citoyenneté.

FIGURE 3. COMMISSION EUROPÉENNE, L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE EN EUROPE

Figure 2.2a. Recommandations à haut niveau pour les activités parascolaires dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur (CITE 1 et 2), 2016/2017.

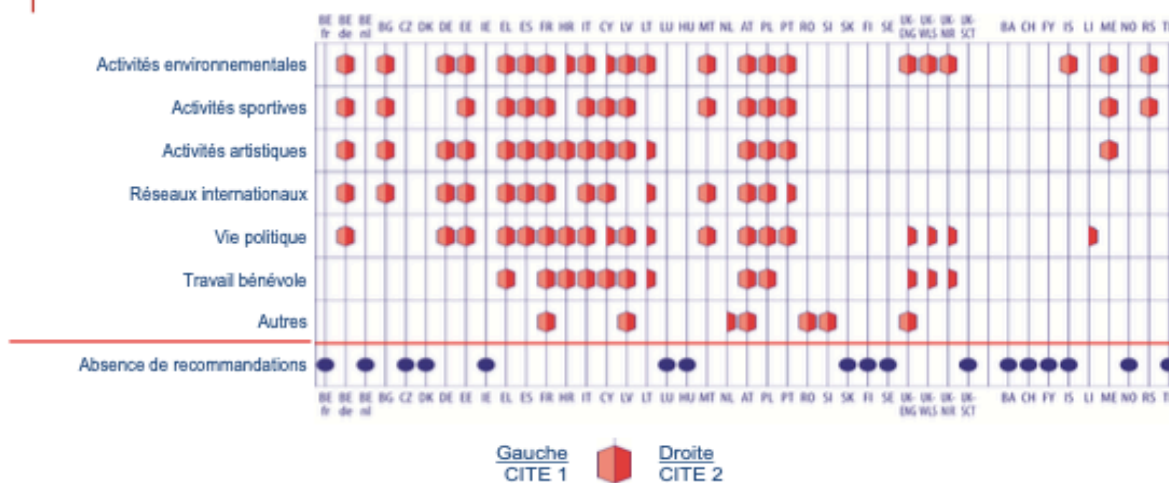
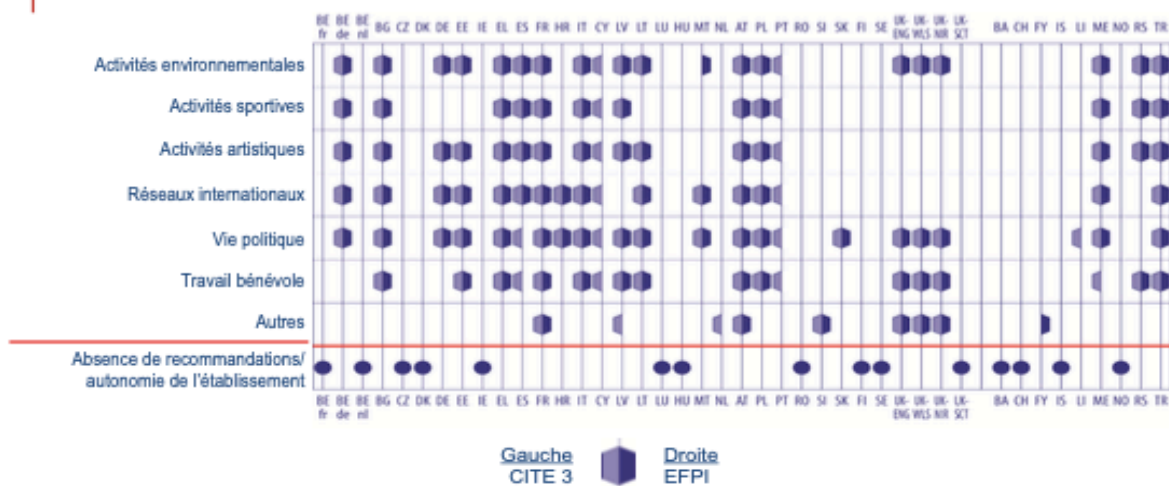


Figure 2.2b. Recommandations à haut niveau pour les activités parascolaires dans le secondaire supérieur (CITE 3) et l'EFPI en milieu scolaire, 2016/2017.



Source : 2017, LU, Publications Office of the European Union, 2017, p. 89.

Les deux schémas reproduits ici montrent en premier lieu que la question des activités parascolaires au sens large est largement travaillée par les politiques nationales d'enseignement. Plusieurs activités peuvent relever de forme d'actions bénévoles telles que les activités environnementales, sportives ou politiques. Si l'on s'attache spécifiquement aux recommandations ayant trait au travail bénévole, on

remarque une différence selon le cycle et le type de formation suivie par les élèves¹⁹. Pour les élèves de primaire (CITE 1), huit systèmes d'enseignement émettent des recommandations incluant le travail bénévole, ce chiffre monte à 12 pour les élèves de niveau collège (CITE 2) et à 18 pour les lycées (CITE 3). Les élèves des lycées en formations professionnelles initiales sont moins visés par cette action publique que leurs camarades du même âge (14 États).

Enfin, si les pratiques sont diverses d'un pays à l'autre, plusieurs États notifient la participation des élèves dans l'évaluation de leurs apprentissages de la citoyenneté :

« Certains pays fournissent aux enseignants des outils d'évaluation qui leur notifient la participation des élèves à des activités au sein de l'école ou en dehors, activités susceptibles de contribuer au développement de leurs compétences citoyennes.

En **Bulgarie**, par exemple, à la fin de chaque année des cycles primaire et secondaire, les enseignants préparent un profil personnalisé qui évalue la participation des élèves à des activités périscolaires ayant trait à l'éducation civique, telles que des campagnes d'information ou des activités bénévoles. Au terme des cycles primaire et secondaire, un profil analogue, revêtant toutefois une forme plus détaillée, constitue une partie intégrante du diplôme de fin d'études.

À **Chypre**, le bulletin annuel des élèves du niveau secondaire supérieur détaille les performances de ces derniers, c'est-à-dire que leurs compétences personnelles, leurs attitudes et leur implication dans des activités scolaires liées au domaine de la citoyenneté sont évoquées et reprises dans une catégorie nommée « action, créativité, innovation ».

En **Lituanie**, l'élaboration d'un portfolio social et civique dans lequel les élèves décrivent les activités civiques auxquelles ils prennent part ainsi que l'origine de leur engagement est recommandée aux niveaux primaire et secondaire inférieur. Ce portfolio doit contenir des documents prouvant formellement l'implication sociale des élèves, indiquant où ceux-ci ont participé aux activités citées, le nombre d'heures effectuées et comportant d'autres textes et preuves portant sur les tâches accomplies. Les élèves ont la possibilité d'évaluer les compétences civiques pratiques qu'ils ont acquises.

En **Pologne**, la note relative au comportement attribuée aux élèves de l'enseignement secondaire inférieur comprend l'évaluation de leurs compétences en matière de coopération, de travail d'équipe et d'engagement dans le cadre des projets obligatoires prévus à ce stade du parcours scolaire. » (Commission européenne, 2017, p. 116)

Il est intéressant de souligner que l'intégration de la participation des élèves et de leurs pratiques bénévoles dans les processus d'évaluation s'intègre, dans ce rapport, non pas comme des dispositifs de reconnaissance des engagements, mais comme des outils d'évaluation de l'apprentissage de la citoyenneté à disposition des enseignant·e·s. Ces outils ont en commun de s'appuyer sur les compétences développées par les élèves à l'occasion de ces activités. La mention des engagements est généralement renseignée dans la partie du bulletin consacrée au profil de l'élève. Exception faite pour la Pologne où la participation des élèves est évaluée par une note. Il est toutefois important de souligner que cette notation semble se limiter aux activités obligatoires menées en classe.

Ainsi, l'intégration dans la formation des jeunes de leur participation et de leurs engagements est double. D'une part, les institutions européennes lient la question de la formation tout au long de la vie à celle de l'apprentissage de la citoyenneté active. Cette dernière étant, avec l'employabilité, l'un des objectifs

¹⁹ CITE : Classification internationale type de l'éducation

principaux de cette politique de formation (Widmaier, 2014). Ce rapprochement est notamment permis par l'intégration des connaissances issues des pratiques bénévoles ou participatives dans la définition des compétences non formelles. La citoyenneté active inclut dans sa définition la participation des jeunes, laquelle renvoie notamment à la possibilité de s'exprimer dans les instances scolaires. On observe, néanmoins, que cette action publique n'est pas portée de manière uniforme selon l'âge des élèves et leur orientation scolaire. Cette dernière s'adressant principalement aux élèves du secondaire général, lesquels sont par définition proches de l'âge leur permettant de voter. Pour quelques pays, la participation des élèves peut être notifiée dans les évaluations scolaires, correspondant ainsi à des formes de reconnaissance des engagements.

1.2 Les politiques de jeunesse : une promotion de la participation des jeunes

En 2001, le livre blanc de la Commission européenne intitulé « Un nouvel élan pour la jeunesse européenne » inscrit le volontariat parmi les quatre priorités de coopération européenne en matière de jeunesse (Commission européenne, 2001).

LE VOLONTARIAT DES JEUNES

« Le volontariat, à la fois mode de participation sociale, expérience éducative, facteur d'employabilité et d'intégration, répond aux attentes des jeunes et de la société. À travers la méthode ouverte de coordination, il conviendrait de développer le volontariat de façon importante dans les années à venir, notamment aux niveaux national, régional et local. La question se poserait de l'opportunité d'une réflexion sur la protection légale et sociale du jeune volontaire. Les expériences positives du service volontaire européen sont utiles à une telle généralisation du volontariat pour les jeunes (type d'encadrement, modes de financement...). C'est au niveau européen qu'il importe d'assurer la reconnaissance du volontariat comme expérience d'éducation et d'apprentissage non formels. Le service volontaire européen pour les jeunes pourrait être étendu par un partenariat avec les organismes mondiaux qui organisent et soutiennent des actions de volontariat. Les États membres devraient lever, sans tarder, les obstacles à la mobilité des jeunes volontaires. »

Source : Commission européenne, 2001, « Livre blanc de la Commission européenne. Un nouvel élan pour la jeunesse européenne », COM (2001) 681 final, p. 18.

Aussi, la Commission européenne attribue au volontariat des jeunes de nombreuses vertus allant de la participation à l'employabilité.

Par la suite, le volontariat sera défini par le Comité économique et social européen (CESE) comme un instrument de la stratégie UE 2020. Le comité appellera également à la création d'une charte européenne du volontariat (CESE, 2012). Dans ce cadre, le volontariat est entendu de manière étendue comprenant tout à la fois les activités bénévoles et les différentes formes de service volontaire (Conseil de l'UE, 2011). Le programme pour la jeunesse de la Commission européenne « Jeunesse en action » allant de 2007 à 2013 a vocation à promouvoir la citoyenneté et la solidarité européenne auprès des jeunes de 13 à 30 ans. Il a pour objectif d'œuvrer en complémentarité des politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie. Pour remplir ses objectifs, ce programme se centre principalement sur la question de la mobilité des jeunes au travers du bénévolat transfrontalier, avec le service volontaire européen et sur leur participation au travers du Forum européen de la jeunesse (lequel a été créé en 1996). Les jeunes

participants aux actions financées par le programme peuvent demander à recevoir un certificat décrivant les expériences vécues, traduites sous la forme d'apprentissages non formel et informel : le *Youthpass* (Commission européenne, 2013 ; Conseil de l'UE, 2006).

Sur la même période, l'Union européenne développe le projet MOVE centré sur la mobilité des jeunes, laquelle inclut les activités de volontariat à l'étranger. Dans le cadre de ce projet, en 2007, l'European Volunteer Center, en partenariat avec l'European Economic and Social Committee et la Commission européenne, a organisé une conférence sur la reconnaissance des compétences issues du volontariat. Le but de cette conférence était d'interroger la manière d'identifier et de valider les compétences issues du volontariat, en particulier *via* l'utilisation d'un « portefeuille européen de compétences ». Parmi les conclusions figure l'encouragement à la création d'outils locaux de reconnaissance, sous la forme d'un livret de compétences, permettant de considérer l'engagement dans une activité de volontariat comme une source d'apprentissage. La reconnaissance des engagements est vue comme bénéficiant à la fois aux jeunes, mais également aux organisations (par l'arrivée de nouveaux types de volontaires) (MOVE, 2007). Cette idée revient en 2009 dans une résolution du Conseil de l'UE qui vise à améliorer la reconnaissance du volontariat par une meilleure utilisation de l'Europass²⁰ et du Youthpass, à quoi s'ajoute l'idée d'une jeunesse comme « ressource » pour la société tout en soulignant « les faibles taux de participation et de représentation des jeunes dans le processus démocratique » (Conseil de l'UE, 2009b). En 2011, à l'occasion de l'Année européenne des activités de volontariat pour la promotion de la citoyenneté active (Conseil de l'UE, 2009a), la Commission réaffirme le rôle du volontariat dans l'intégration sociale et professionnelle des jeunes à la fois du côté des bénéficiaires, mais également du côté des volontaires. En effet, les compétences développées dans un cadre bénévole s'avèreraient utiles dans le contexte d'un marché de l'emploi mouvant. Aussi, la reconnaissance de ces expériences doit être développée (Commission européenne, 2011b). Plusieurs indicateurs sont spécifiquement élaborés pour saisir les engagements des jeunes :

²⁰ Il s'agit d'un livret ayant pour objectif d'améliorer la comparabilité des certifications professionnelles afin de faciliter la mobilité européenne.

Indicator	Definition and comment
(1) Young people's engagement in voluntary activities	<u>Definition:</u> Self-reported involvement in organised voluntary activities in the last 12 months. Age 15-30. <u>Source:</u> Upcoming DG EAC Flash Eurobarometer on youth
(2) Share of young people making a voluntary contribution to their local community	<u>Definition:</u> Share of young people (age 15-30) declaring that they have taken part in any voluntary action aimed at changing something in their local community during the last 12 months. <u>Source:</u> Upcoming DG EAC Flash Eurobarometer on youth
(3) Share of young people who have stayed abroad for the purpose of volunteering	<u>Definition:</u> Share of young people (age 15-30) declaring that they have stayed abroad for the purpose of volunteering. <u>Source:</u> Upcoming DG EAC Flash Eurobarometer on youth.
(4) Formal recognition for taking part in voluntary activities	<u>Definition:</u> Share of young people (age 15-30) that declare having taken part in voluntary activities who have received a certificate, a diploma or other kind of formal recognition for their participation. <u>Source:</u> Upcoming DG EAC Flash Eurobarometer on youth

Commission européenne, Commission staff working document on EU indicators in the field of youth, Bruxelles SEC(2011) 401 final, 25 mars 2011.

On observe que quatre indicateurs sont spécifiquement reliés à la question des engagements des jeunes, concernant à la fois leur participation à des activités volontaires et leur reconnaissance. Ce dernier indicateur précise les formes incluses dans la reconnaissance des engagements. Il s'agit d'une reconnaissance formelle prenant principalement la forme d'un certificat ou d'un diplôme (Commission européenne, 2011a). La catégorie des jeunes ciblés va de 15 à 30 ans, laissant entendre que les formes de reconnaissances mises en œuvre ne se déploient pas uniquement dans le cadre de l'enseignement secondaire ou supérieur.

En 2014, le programme « Jeunesse en action » est remplacé par « Erasmus + ». Parmi les changements opérés, la reconnaissance des compétences acquises par les jeunes à l'occasion d'une mobilité internationale fait partie des nouveaux indicateurs (Conseil de l'UE, 2013). Un temps de travail et de réflexion dédié à la reconnaissance des activités bénévoles dans l'enseignement supérieur – nommé EXTRAsup – sera lancé en 2016. Si ce programme se centre sur le supérieur, il témoigne de l'importance grandissante de cette question au sein des politiques européennes. En effet, ce projet s'inscrit dans le cadre du vote de la loi française Égalité et citoyenneté de 2017 qui rend obligatoire la mise en œuvre de dispositifs de reconnaissance des engagements dans les établissements du supérieur. L'un de ces objectifs était l'élaboration d'un guide à destination des acteurs universitaires européens pour aider à la mise en œuvre de dispositifs semblables (EXTRAsup, 2019). Dans la continuité, le programme de la Commission européenne pour la période 2019-2027 inclut la reconnaissance des engagements des jeunes dans ses objectifs :

« Promouvoir la reconnaissance des expériences de bénévolat et la validation des acquis d'apprentissage : les compétences que les bénévoles acquièrent méritent d'être reconnues sur le marché du travail, outre la

valeur intrinsèque que le bénévolat apporte à la société. » (Commission européenne, Mobiliser, connecter et autonomiser les jeunes : une nouvelle stratégie de l'Union européenne en faveur de la jeunesse, COM(2018) 269 final, Bruxelles, 2018, p. 8.)

À la reconnaissance des engagements bénévoles s'ajoute la réaffirmation parmi les objectifs de l'éducation à la citoyenneté, avec le développement des compétences citoyennes, ainsi que la reconnaissance des compétences non formelles et informelles dans leur ensemble (Commission européenne, 2018).

Si l'on s'attache à retracer les occurrences de la reconnaissance des engagements des jeunes, on observe que cette question s'inscrit dans un double mouvement dans les politiques européennes. D'une part, les engagements des jeunes qu'ils soient bénévoles ou dans des programmes de volontariat sont considérés comme des éléments importants dans le développement d'une citoyenneté active et dans la promotion d'une citoyenneté européenne. L'exemple le plus significatif étant le développement de programmes de volontariat européen, afin d'accroître la mobilité européenne des jeunes. En ce sens, la reconnaissance des activités bénévoles représente un outil supplémentaire dans l'éducation à la citoyenneté. D'autre part, dans un contexte où le marché de l'emploi est considéré comme changeant, la reconnaissance des compétences non formelles des jeunes acquises dans un cadre bénévole ou de volontariat est décrite comme permettant d'assurer une meilleure employabilité.

Ainsi, si la prise en compte des engagements des jeunes dans les cursus et leur reconnaissance en général n'est pas un point central de l'action publique européenne, c'est néanmoins un outil non négligeable des politiques de jeunesse et d'éducation.

2. Quelques illustrations d'une institutionnalisation variée de l'engagement dans les cursus du secondaire

Comme nous venons de l'évoquer, la reconnaissance des engagements bénévoles des jeunes fait partie des objectifs du programme pour la jeunesse de la Commission européenne, sur la période 2019-2027. Il est néanmoins difficile de rendre compte de l'impact des politiques européennes sur les systèmes d'enseignement des états membres, malgré l'importance des recommandations émanant des différentes instances et organisations supranationales (Becquet et al., 2020 ; Loncle, 2008). À cela s'ajoute une organisation des études secondaires qui est très diversifiée selon les pays, avec des différences marquées à la fois quant au contenu des cursus, au fonctionnement des écoles (publiques ou privées), mais également quant à la tutelle qui peut être nationale ou régionale. Aussi ce rapport n'a pas pour ambition de présenter un inventaire des formes de reconnaissance des engagements des jeunes à l'école, mais de proposer quelques focales nationales élaborées à partir des initiatives recensées par la Commission européenne dans le cadre de la Stratégie de l'Union européenne en faveur de la jeunesse 2010-2018 et rassemblée au sein du Youth Wiki²¹. Cet outil regroupe de nombreuses données renseignées par les différents états membres sur les questions de jeunesse, dont une section

²¹ <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/youthwiki>, consulté le 18/04/2023.

spécifiquement dédiée aux engagements des jeunes (Voluntary Activities). Si les données publiées donnent à voir les politiques déployées nationalement par les états concernant les différents objectifs de la Commission, elles reposent sur le déclaratif des pays participants. Aussi, les données sont parfois lacunaires, avec par exemple la mention d'un cadre législatif sans y adjoindre la référence. Ainsi, si les programmes et dispositifs étudiés ci-dessous ont été repérés grâce au Youth Wiki, leur présentation se base principalement sur la documentation des états et les publications (rapports d'évaluation, articles de revues scientifiques) disponibles. Cependant, la faible part de documentation en langue anglaise a constitué un facteur limitant dans la constitution du corpus.

La promotion de l'engagement passe dans certains États par la mise en œuvre de diverses certifications des compétences acquises. Dans la mesure où elles ne concourent pas directement à l'obtention de l'année ou du diplôme et qu'elles peuvent être émises par divers acteurs institutionnels ou non, elles sont difficiles à saisir. Aussi, le cas du Royaume-Uni sera mobilisé pour exemplifier quelques types de certifications existantes (2.1). Dans d'autres pays européens, la reconnaissance des engagements des élèves passe par l'instauration d'un service communautaire dans les cursus du secondaire²². Tout d'abord aux Pays-Bas, une expérimentation a été menée entre 2011 et 2015 sans aboutir à une généralisation (2.2). Quant à la Hongrie, tous les élèves doivent valider 50 heures de service communautaire au cours de leurs études (2.3). Enfin, les pratiques bénévoles peuvent faire partie des critères de sélection dans l'accès à l'enseignement supérieur, comme c'est le cas en Allemagne, au Danemark, mais surtout en Lituanie (2.4).

2.1 Certifier les engagements des jeunes au Royaume-Uni : des dispositifs dans et hors l'école

Parmi les pays ayant développé des dispositifs de valorisation des engagements des jeunes, on trouve la Grande-Bretagne qui dispose de divers programmes à la fois publics et privés. Ces différents dispositifs peuvent être lu, comme le souligne Steven Howlett, à partir d'une transformation de la conception de l'État et de la citoyenneté opérée par le gouvernement de Tony Blair. Cette dernière correspond à l'idée d'une citoyenneté active incluant un certain nombre de devoirs. Dans cette conception de la citoyenneté, les engagements bénévoles qu'ils soient formels ou informels sont particulièrement encouragés (Howlett, 2003).

Plusieurs dispositifs existent à la frontière de l'école et du curriculaire. Le premier s'intitule *Millennium Volunteer* (MV). Il voit le jour en 1999 sous l'impulsion du ministère de l'éducation, dans un contexte de désintérêt croissant du bénévolat chez les jeunes (Howlett, 2003, p. 30). Initialement ouvert sur tout le territoire du Royaume-Uni, il n'est aujourd'hui plus accessible en Angleterre²³. Ce programme permet la délivrance de certifications à destination des jeunes de 14 à 24 ans. Les certifications prennent plusieurs formes selon les types d'engagements des jeunes : le « *MV Schools* » s'adresse aux élèves qui s'engagent au sein de leur établissement, le « *MV Sport* » est quant à lui centré sur le bénévolat au sein de clubs sportifs (Eley et Kirk, 2002) et enfin le « *MV Pure* » qui valorise les autres formes d'expériences bénévoles des jeunes. Leur validation est conditionnée à la réalisation d'un nombre minimal d'heures de

²² Le cas de la Slovaquie ne sera pas traité dans le présent rapport, faute de références suffisantes sur le sujet. <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/content/youthwiki/28-skills-recognition-slovenia>, consulté le 18/04/2023.

²³ <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/content/youthwiki/28-skills-recognition-united-kingdom-northern-ireland>, consulté le 18/04/2023.

bénévolat allant de 50 à 200 heures : 100 heures de bénévolat permettent d'obtenir un *Certificat of Recognition* et 200 heures un *Award of Excellence*. Lors de son année de lancement, 8000 jeunes ont participé au programme (Howlett, 2003). Dès 2002, le programme comptabilise environ 60 000 jeunes, dont plus de 13 000 ayant obtenu un *Awards* (Davis Smith *et al.*, 2002, p. 16). Pour autant, à la vue de la thématique du présent rapport, ces certifications ne sont pas à proprement parler un dispositif scolaire, même si les engagements dans l'école peuvent y être valorisés.

D'autres programmes existent au Royaume-Uni et diffèrent selon l'organisation des études. Certains sont portés par des organisations caritatives, telles que *Youth Scotland*, en Écosse. Elle propose des certifications des expériences bénévoles à destination des jeunes calquées sur les différents niveaux de qualification du système scolaire. Si ces certifications ne sont pas en tant que telles intégrées dans le cursus de formation, elles cherchent néanmoins à en épouser la forme (Éducation Scotland, 2015).

Enfin, le Pays-de-Galles développe quant à lui des certifications pouvant être intégrées au diplôme de fin d'études du secondaire. Le *Welsh Baccalaureate* peut ainsi s'accompagner d'un *Skills challenge certificate*. Néanmoins, la portée de ce certificat est à relativiser puisque le *Welsh Baccalaureate* ne permet pas l'accès à l'enseignement supérieur au contraire du *General Certificate of Education – Advanced Level*. La certification proposée est ouverte très largement aux projets des élèves au-delà du bénévolat ou d'engagement citoyen. Il s'agit de valoriser un certain nombre de compétences considérées comme nécessaires dans l'insertion sociale et professionnelle des élèves. Aussi, de nombreuses activités volontaires sont susceptibles d'être validées : aide aux devoirs, entretien des espaces vert, engagement dans un club sportif ou une organisation de jeunesse, etc. (WJEC CBAC, 2016).

2.2 Les stages sociaux aux Pays-Bas : l'engagement comme dispositif de formation à la citoyenneté

Aux Pays-Bas, l'intégration de la pratique bénévole dans le secondaire sous la forme de stages sociaux (*Maatschappelijke Stages*) a été développée massivement à partir de l'année scolaire 2008-2009, même si les premières expérimentations sont anciennes (Bekkers *et al.*, 2010, p. 7). De manière générale, depuis 2006, les programmes de l'enseignement secondaire doivent inclure l'éducation à la citoyenneté. De fait, le stage social répond à une partie des objectifs de cet enseignement en offrant une possibilité d'apprentissage par la pratique et est intégrée par le ministère de l'éducation, de la culture et des sciences dans ses orientations générales à partir de 2007 (Bruning *et al.*, 2011, p. 39). Ce dispositif a pour ambition de permettre aux jeunes de contribuer à la société (Bekkers *et al.*, 2010, p. 7), dans un contexte général de décroissance du bénévolat aux Pays-Bas (Bruning *et al.*, 2011, p. 9). D'un point de vue formel, les stages sociaux couvrent une durée égale à 30 heures, pendant ou en dehors des heures de cours, peuvent être mentionnés sur le bulletin de l'élève. Les écoles ont la charge de la gestion du programme et de son évaluation (Bruning *et al.*, 2011).

Dans une enquête menée auprès de presque 3000 élèves répartis dans 29 écoles néerlandaises, René Bekkers et ses co-auteur·rice·s, montrent que plus des trois quarts des jeunes interrogés ont effectué un stage social durant l'année scolaire 2008-2009. Les possibilités d'engagement proposées aux élèves sont très diversifiées. Les stages sociaux permettent dans la majorité des cas de faire découvrir une structure aux jeunes qui s'ils en avaient souvent déjà entendu parler n'en étaient pas membres (Bekkers *et al.*, 2010, p. 22). Sur le temps court de l'enquête, les auteur·rice·s montrent que le dispositif permet de susciter des

vocations, avec environ 10 % des élèves qui ne connaissaient pas la structure d'accueil au début du programme et qui restent bénévoles à l'issue du stage (Bekkers *et al.*, 2010, p. 22). L'enquête montre également qu'une majorité des jeunes a pu choisir leur stage librement (66 %) ou à partir d'une liste de proposition (26 %) (Bekkers *et al.*, 2010, p. 25). Selon le choix de l'établissement, les élèves peuvent l'effectuer de manière individuelle, en petit groupe ou avec l'ensemble de leur classe. De ce fait, les écoles ont des modes d'organisations spécifiques qui peuvent comprendre la banalisation de créneaux horaires sur l'emploi du temps ou de périodes scolaires pour permettre la réalisation des stages sociaux (Bruning *et al.*, 2011).

Si l'on s'attarde sur le contenu des stages sociaux, on observe qu'ils touchent à de nombreux domaines. Les élèves s'engagent en premier lieu dans des activités sportives (26 %), suivi par l'enfance (24,5 %), les lieux de soins et d'hébergement (19 %), les activités de loisirs (15,7 %), les écoles (11,3 %), la santé (10,2 %), la protection de la nature et des animaux (7,7 %), etc. (Bekkers *et al.*, 2010, p. 28). Enfin, l'étude montre que ces stages sociaux sont diversement reconnus par les établissements scolaires et les organisations qui accueillent les jeunes. Les auteurs mettent en évidence que moins d'un quart des élèves ont reçu un certificat émanant de l'organisation d'accueil du stage social. Au sein de l'école, les stages sociaux peuvent donner lieu à une évaluation pouvant prendre la forme d'une appréciation ou d'une note. Cette situation concerne 38 % des élèves interrogés dans l'enquête. Les auteurs soulignent que la satisfaction des élèves concernant le déroulé du programme est plus importante pour celles et ceux ayant été évalués (Bekkers *et al.*, 2010, p. 32). Pour autant dans une précédente étude, René Bekkers et Linda Bridges Karr avaient obtenu un résultat inverse, avec un taux de satisfaction moindre pour les élèves dont le stage social est validé dans le cursus (Bekkers, Bridges Karr, 2008).

Dans ce rapport, les auteur·rice·s font état des critiques ayant pu être adressées au programme de stages sociaux. En effet, son caractère obligatoire a pu être perçu comme contre-productif par un certain nombre d'acteurs. Parmi les critiques émises, l'une est de considérer que par cette obligation, les élèves peuvent être amenés à se désintéresser du programme, voir à s'y opposer, ce qui aurait l'effet inverse de celui attendu de favoriser les vocations et l'engagement bénévole. La solution proposée par les auteur·rice·s est de laisser les élèves à la fois choisir leur engagement et gérer sa mise en œuvre, en cohérence avec la littérature existante qui tend à montrer une plus grande satisfaction des jeunes dans ce cas de figure (Bekkers *et al.*, 2010, p. 14).

Enfin, les auteur·rice·s du rapport s'intéressent à l'impact du dispositif sur les valeurs et les attitudes citoyennes des élèves. Il apparaît que moins les élèves sont susceptibles de s'engager eu égard à leur milieu social d'origine (notamment ceux ne fréquentant pas d'église ou nés à l'étranger), plus les effets du stage social seront importants en matière d'apprentissage d'attitudes citoyennes (Bekkers, Bridges Karr, 2008). Pour autant, si les jeunes font globalement des retours positifs sur leur stage social et que ces derniers ont plus de connaissance citoyenne, le dispositif a, selon l'étude, un impact réel, mais modéré sur le développement des attitudes citoyennes des jeunes (Bekkers *et al.*, 2010).

Si cette politique, expérimentée jusqu'à 2015, n'est pas systématisée et rendue obligatoire dans les programmes du secondaire, une partie des établissements néerlandais n'ont pour autant pas abandonné les stages civiques (Meijs, Hendriks, 2021, p. 42).

2.3 Le service communautaire hongrois : quand engagement rime avec obligation

En Hongrie, une loi votée en 2011 prévoit, à partir de la rentrée 2012, la mise en place d'un service communautaire scolaire (*iskolai közösségi szolgálat*) dans les établissements du secondaire, d'une durée de 50 heures réparties sur les trois années de lycée²⁴. Plusieurs chercheur·se·s ont travaillé sur cette politique publique²⁵, un dossier y est d'ailleurs spécialement consacré dans la revue *Szociálpedagógia* lequel permet d'appréhender une partie des recherches récentes sur cet objet, notamment grâce à la retranscription d'une table ronde tenue en 2018 (Bodó, 2019).

Cette loi s'inspire à la fois d'une recommandation formulée par la Fondation *István Barankovics*, dirigée par le *KDNP – Parti populaire chrétien-démocrate*, où le service communautaire est décrit comme permettant le renforcement de la solidarité (Bodó, 2014), mais également d'une proposition du chercheur Márton Bodó (Tünde, 2019, p. 212). Elle s'appuie aussi sur un ensemble de pratiques pédagogiques déjà mises en œuvre de manière isolée dans des établissements scolaires, par exemple au lycée jésuite Fényi Gyula de Miskolc (Tünde, 2019, p. 213).

Pour autant, le vote de cette loi s'inscrit dans un contexte politique particulier. En effet, les élections législatives de 2010 ont profondément transformé le paysage politique avec la défaite des socialistes au profit du parti conservateur *Fidesz-Union civique hongroise*, de l'actuel premier ministre Victor Orbán. Néanmoins, l'adoption de cette loi et sa mise en œuvre dans les établissements du secondaire ne semblent pas avoir rencontré une opposition d'ampleur ni au sein des différents partis ni dans la société civile. Márton Bodó souligne que la forme a cependant fait débat avec l'obligation détournée – pour pouvoir valider le certificat de fin d'études – d'une activité volontaire. Si pour le législateur, la liberté de l'élève quant au choix de son engagement, rapproche cette activité d'une activité volontaire, le couperet du diplôme pose question (Bodó, 2014). Plusieurs chercheur·se·s soulèvent également au travers de l'étude de ce dispositif la question de la différence entre un engagement bénévole qui serait par nature libre et cette forme de service communautaire qui est contrainte, car obligatoire, alors même que dans les deux cas, les activités réalisées sont du même ordre. En effet, pour Valéria Markos, ces deux termes sont souvent considérés comme synonymes dans les discours publics accompagnant ce dispositif, alors qu'ils recouvrent des réalités distinctes (Markos, 2016b).

Avant d'être étendu à l'ensemble des établissements, le service communautaire scolaire a d'abord été expérimenté dans environ 150 établissements grâce à une subvention européenne sur l'année scolaire 2010-2011 (Tünde, 2019, p. 219). Suite à ce premier temps, le service communautaire scolaire est généralisé à l'ensemble des établissements en 2016 et devient une condition d'obtention du certificat de fin d'études secondaires, équivalent au baccalauréat, pour l'ensemble des élèves (Markos, 2016a). Cette loi se présente comme une traduction du *service-learning* et du *community service* pratiqué dans les écoles étasuniennes dans le système hongrois (Bodó, 2014 ; Furco, 2019). L'objectif principal de cette politique est d'encourager l'engagement civique des jeunes par sa mise en pratique sur le temps scolaire.

²⁴ Loi CXC de 2011 sur l'éducation publique nationale, § 4 (15), § 6 (4).

²⁵ Les références proposées ici n'ont pas vocation à proposer un état de la littérature sur cette politique, mais seulement à l'illustrer. Les publications citées étant en hongrois, la barrière de la langue ne me permet pas de proposer une analyse poussée des travaux présentés.

En effet, l'un des constats soulignés par Valéria Markos est que la part de la population hongroise engagée dans une organisation à but non lucratif est inférieure à la moyenne des autres pays occidentaux, malgré une croissance continue du nombre d'associations. Pour autant, cette loi poursuit également d'autres objectifs comme d'être une aide à l'orientation professionnelle des élèves, et plus généralement d'améliorer la tolérance des jeunes et d'étendre leurs réseaux de sociabilité (Markos, 2016a). Cette action publique peut également avoir d'autres effets, notamment sur les parents qui peuvent être amenés à découvrir des formes d'engagement ou des structures par le biais de leurs enfants (Markos, 2016b).

Le service communautaire est intégré dans le programme des élèves, lequel comprend des heures de préparation à l'action, ainsi que des temps dédiés à l'évaluation. L'engagement des élèves peut être individuel ou collectif et toucher à de nombreux domaines : la santé, le social, l'éducation, la culture ou l'écologie. Il peut être réalisé dans des structures publiques ou caritatives. L'enquête menée par Valéria Markos auprès des lycées de la ville de Nyíregyháza, située au nord de la Hongrie, montre que les élèves choisissent majoritairement d'effectuer leur service communautaire auprès des enfants de maternelle ou des personnes âgées, autour de questions touchant aux loisirs et à l'environnement. Ses travaux montrent également que les jeunes font le choix d'un engagement à proximité de leur lieu de résidence. Cette dimension ne représente pas le seul critère de choix, les élèves venant de filières professionnelles s'engagent fréquemment dans des domaines liés à leurs études. Pour autant, cette activité n'a pas pour vocation à être une première expérience professionnelle dans le sens où les tâches dévolues aux jeunes dans le cadre du service communautaire ne peuvent pas s'apparenter à des tâches salariées. Ici, le service communautaire scolaire a vocation à profiter tout à la fois aux élèves et aux bénéficiaires (Markos, 2016a). Aussi, cette action publique est pensée dans une logique partenariale à même de renforcer le rôle de l'école dans la vie locale (Bodó, 2014). Les écoles sont en lien avec les organisations accueillant les élèves afin d'établir des objectifs à destination des élèves, ainsi que les tâches qui pourront être réalisées. Les établissements scolaires ont en effet pour rôle d'informer les élèves quant à leurs choix d'engagement communautaire. Durant les heures d'engagement, les élèves doivent pouvoir se familiariser avec les valeurs et le fonctionnement de l'institution, afin de leur donner envie de poursuivre leur engagement (Markos, 2016b).

D'autres travaux ont été menés sur cette politique, notamment sur les compétences développées par les élèves dans le cadre du service communautaire scolaire (Bodó et Markos, 2019), mais également sur la mise en œuvre de ce programme en lien avec les organismes d'accueil (Borbála *et al.*, 2018).

Ainsi, si la généralisation de l'incorporation de la pratique bénévole à l'école en Hongrie est plus récente qu'aux Pays-Bas, elle semble s'être rapidement développée dans les établissements, même si les enseignant·e·s semblent rencontrer des difficultés dans la coordination des temps de service communautaire avec les programmes scolaires (Markos, 2016a).

2.4 S'engager au lycée un plus dans l'accès au supérieur ?

Plus rarement les pratiques bénévoles peuvent faire partie des critères de sélection dans l'accès à l'enseignement supérieur. C'est le cas dans des proportions variables en Allemagne, au Danemark et en Lituanie.

En Allemagne, le fait pour des jeunes de faire un service volontaire à la sortie des études secondaires peut entrer en compte dans l'accès aux études supérieures. L'engagement des jeunes peut être considéré dans la candidature à une formation²⁶, mais également comme une façon d'attendre une place²⁷. En effet, l'accès à certaines filières est limité par des quotas d'admissions (notamment le *numerus clausus* en médecine, mais également dans d'autres filières sélectives). Dans ce cadre, les étudiant-e-s peuvent cumuler des semestres d'attente (*wartesemester*) leur permettant de rester et de progresser dans la liste d'attente du cursus souhaité. Sous certaines conditions, les activités menées lors des semestres d'attente peuvent être valorisées dans les dossiers de demande d'inscription. Cette prise en compte reste néanmoins à la discrétion des établissements.

Au Danemark, la pratique bénévole peut être un critère de sélection dans l'accès à l'enseignement supérieur dans les cas de filière à tension. En effet, ces filières fonctionnent selon un système de quota, une partie des étudiant-e-s sont sélectionnés sur leurs notes (quota 1), les autres, environ 10 %, l'étant sur l'ensemble de leur parcours (quota 2)²⁸. Dans cette seconde configuration, les établissements du supérieur déterminent les modalités de sélection pertinentes, vis-à-vis des formations concernées. Parmi les modalités qui peuvent jouer dans le classement des candidat-e-s figurent les activités professionnelles et l'engagement dans les corps de l'État (armée)²⁹. Si les textes législatifs ne semblent pas explicitement faire mention des engagements volontaires, ils semblent néanmoins pouvoir être pris en compte dans le processus de sélection (Ahola *et al.*, 2014, p. 24).

Enfin en Lituanie, l'accès à l'ESR s'organise autour d'une file d'attente compétitive (avec une liste générale et une liste complémentaire), le score des élèves est principalement calculé à partir des notes obtenues dans les différentes matières du secondaire, corrélé aux demandes d'inscription des jeunes³⁰. Dans ce cadre, la participation à un programme de volontariat en Lituanie ou dans un pays étranger, ainsi que le fait d'effectuer son service militaire permet d'obtenir des points supplémentaires (0,25 point sur 10)³¹. En ce sens, il s'agit du seul exemple, dont nous avons connaissance, où la prise en compte des engagements dans l'accès à l'enseignement supérieur fait l'objet d'un cadrage national.

Aussi, si quelques pays déclarent, dans le *YouthWiki* de la Commission européenne, prendre en compte les engagements des jeunes dans l'accès à l'enseignement supérieur, cette pratique semble être limitée, voir marginale. En effet, les établissements de l'enseignement supérieur disposent d'une certaine liberté quant à l'étude des dossiers des étudiant-e-s, leur permettant de retenir des critères plus larges que les notes du secondaire ou les scores à certains tests. Néanmoins, si la prise en compte des engagements des jeunes est techniquement possible, elle semble particulièrement réduite dans la pratique, sauf en Lituanie.

²⁶ <https://freiwilligendienste-kultur-bildung.de/wichtig-zu-wissen/eintrag/studium/>, consulté le 17/04/2023.

²⁷ <https://uni.de/redaktion/wartesemester>, consulté le 17/04/2023.

²⁸ <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/denmark/29-skills-recognition>, consulté le 17/04/2023.

²⁹ Arrêté BEK nr 87 af 25/01/2023.

³⁰ Je remercie vivement Neringa Kurapkaitiene pour son éclairage sur ce dispositif.

³¹ Ministère de l'éducation, des sciences et des sports de la République de Lituanie, Įsakymas Dėl Stojančiųjų į pirmosios pakopos ir vientisųjų studijų valstybės finansuojamas studijų vietas ir pretenduojančių į studijų stipendijas konkursinės eilės sudarymo 2020 metais tvarkos aprašo patvirtinimo, 2019 m. lapkričio 29 d. Nr. V-1407, Vilnius, <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/dd54181212e811eaad00dac7ebcb2435?ifwid=k2sbo3k1r>, consulté le 17/04/2023.

Conclusion

Le détour par les prises de position des organisations internationales et des institutions européennes permet de saisir comment les politiques d'engagement des jeunes sont pensées et encouragées. Si la question des engagements peut s'inscrire, dans le cadre de la Formation tout au long de la vie, dans une logique de recherche d'employabilité des jeunes, pour les élèves du secondaire, elle concerne principalement l'éducation à citoyenneté. Le fait d'intégrer ces pratiques dans l'apprentissage de la citoyenneté, au travers de la notion de citoyenneté active, s'inscrit dans une transformation plus générale des systèmes d'enseignement, avec le passage à une approche par compétences, ces dernières n'étant pas nécessairement formelles. Pour autant, il apparaît que la reconnaissance institutionnelle des engagements dans le cadre scolaire n'est pas le point central des politiques de citoyenneté.

En effet, l'entrée par la documentation européenne n'a permis d'identifier que quelques dispositifs d'action publique, alors, même qu'en matière de politique de jeunesse, de nombreux pays nouvellement entrés dans l'Union européenne font figure de « bons élèves » en faisant directement référence aux discours européens (Becquet *et al.*, 2020). Néanmoins, cette entrée a permis de mettre au jour des politiques d'engagements des jeunes diverses selon les États relevant : de la valorisation dans le parcours (au sens large) de l'élève, de la validation dans le cursus formel ou de la sélection dans l'accès à l'enseignement supérieur.

De manière générale, ces différents politiques soulèvent un certain nombre de questionnements quant à la reconnaissance des engagements des élèves. D'une part, les certifications mises en œuvre en Grande-Bretagne permettent d'observer la porosité pouvant exister entre une reconnaissance scolaire et une reconnaissance hors école. En effet, certaines des certifications présentées s'appuient sur les contenus des cursus de formation sans pour autant s'y intégrer. Il s'agit, pour les acteurs les mettant en œuvre, de se positionner à la frontière de l'école. Nous verrons, à ce propos, que dans le cas français, deux formes de certifications se côtoient : celles produites par l'institution scolaire et celles élaborées principalement par des associations mobilisant des jeunes. Cette proximité est également visible lors du passage du secondaire au supérieur. Dans des contextes où l'accès aux universités est sélectif, les futurs étudiant·e·s peuvent faire le choix de mettre en avant leurs expériences bénévoles et les certifications acquises.

D'autre part, concernant l'instauration d'un engagement dans le cursus scolaire dans deux pays, plusieurs similitudes apparaissent. D'un côté aux Pays-Bas, la pratique bénévole existe de longue date dans une large proportion d'écoles. En Hongrie, s'il existait des projets similaires dans certains établissements, c'est bien la loi sur l'éducation qui a donné un important coup d'accélérateur à sa généralisation dans les cursus. Dans les deux pays, le service communautaire à l'école est utilisé principalement dans un objectif pédagogique : développer la citoyenneté active des élèves. Il s'agit à la fois de leur permettre de développer des attitudes civiques, mais également de les socialiser durablement à l'engagement. On observe une diversité de configuration quant à l'organisation concrète des engagements : activités individuelles ou collectives, diversité des domaines d'engagement, sur ou hors du temps scolaire, avec ou sans évaluation. Il est intéressant de voir que plusieurs critiques exposés par les chercheurs, aux Pays-Bas et en Hongrie, concernent l'aspect obligatoire du dispositif. À la fois, car il contrevient à l'idée même du bénévolat en tant qu'activité libre, mais aussi sur les effets contre-productifs que peut produire cette obligation. Dans les deux cas, cette difficulté semble pouvoir être dépassée simplement par le choix qui

est laissé à l'élève. En ce sens, l'obligation à s'engager dans le cadre du cursus scolaire ne semble pas contraire à l'esprit du bénévolat si certaines conditions sont respectées. Ainsi, il apparaît que ces politiques partagent une définition proche de l'engagement des élèves. Ici, la réalisation d'un stage bénévole a vocation à profiter tout autant (voir davantage) aux élèves qu'à la communauté et aux bénéficiaires (Eliasoph, 2011). Côté école, cette action publique s'inscrit plus généralement dans une transformation des politiques partenariales en Europe (Bache, 2010).

Enfin, la prise en compte des engagements des élèves, dans ou hors du cadre scolaire, apparaît relativement limitée. Si ces expériences peuvent faire la différence dans l'accès à certaines filières sélectives, les différentes politiques observées se basent principalement sur le curriculum formel des élèves. Loin de l'image généralement véhiculée par les processus de sélection nord-américains, les engagements des élèves ne jouent qu'à la marge dans les dossiers des pays observés.

Partie 2

De la citoyenneté scolaire à l'inculcation d'une culture de l'engagement : faire entrer l'engagement dans la classe

« Il y a une politique académique, mais également nationale, qui va de plus en plus vers prendre en compte et encourager l'engagement des jeunes, mais également prendre en compte leur parole. Et c'est lié, un jeune qui va se sentir écouté, il va se sentir valorisé, il va vouloir s'engager. » (Entretien DAVL académie de Versailles, 27 avril 2023.)

« On est tellement toujours sur la sellette entre Parcoursup, les trucs, le bac, les profs que c'est pas toujours simple de s'engager au niveau des lycées. » (Entretien secrétaire générale, MNL, 20 septembre 2023.)

Les différentes réformes concernant les politiques de vie scolaire, amorcées depuis les années 1990, tendent à accorder plus de droits, de possibilités de représentation et de participation aux élèves dans leurs établissements (Becquet, 2009 ; Condette-Castelain, 2009). Cette prise en compte de la parole des élèves s'intègre d'autant plus dans les politiques éducatives qu'elle n'est pas considérée comme un élément extérieur aux cursus scolaires (Chauvigné, 2014). Aussi, les pratiques d'engagement des jeunes, en classe, dans les établissements ou en dehors, prennent part plus largement à l'« éducation à » la citoyenneté active (Audigier, 2010). L'entrée progressive des activités de participation au sein des établissements et plus largement des pratiques bénévoles extrascolaires questionne quant à ses modalités de prise en compte dans les cursus.

Si le développement de projets de classe, de club ou l'accompagnement des élèves engagés peut être géré en interne par les différents membres de la communauté éducative, une partie des établissements ont recouru à des associations partenaires de l'école. Loin de représenter une nouveauté, l'action publique partenariale à l'école se développe en lien avec la territorialisation des politiques éducatives (Bordiec, Sonnet, 2020 ; Frandji, 2017). Les thématiques concernées sont nombreuses allant de l'aide aux devoirs, à l'éducation à la sexualité, en passant par la lutte contre les discriminations. Ces politiques partenariales ont vocation à apporter des solutions à des problématiques scolaires que les établissements ne peuvent prendre complètement en charge (Marx, Reverdy, 2020). La question des liens avec les associations a déjà fait l'objet de plusieurs enquêtes, notamment celle très récente de Lucie Tanguy sur la place du Rotary Club dans la mise en œuvre du Parcours Avenir des élèves (Tanguy, 2022). Aussi, en interrogeant les dispositifs de reconnaissance des engagements à l'école, il s'agit d'observer, au travers de la diversification du travail éducatif (Kherroubi, Lebon, 2017), si ces dispositifs sont co-produits entre les différents acteurs ou si les associations sont chargées de leur mise en œuvre en répondant à une commande (Cottin-Marx *et al.*, 2017) pouvant s'apparenter à des logiques de sous-traitance (Moignard et Rubi, 2020).

Cette seconde partie s'attache donc à présenter plusieurs outils, dispositifs, projets ou expérimentations permettant de reconnaître les engagements des élèves du secondaire. Du fait de son caractère exploratoire, cette recherche n'a pas vocation à dresser un inventaire exhaustif des pratiques en la matière. Aussi, le choix des politiques éducatives étudiées s'appuie principalement sur les exemples mobilisés lors des entretiens. L'étude des politiques de reconnaissance des engagements dans l'école évoquera les questionnements soulevés lors de l'Acte II de la vie lycéenne, dans la mise en œuvre du Parcours citoyen des élèves, mais également de Parcoursup (1.). La généralisation des écodélégué-e-s fait l'objet d'un focus particulier eu égard aux différences existantes entre les filières relevant du ministère de l'agriculture et celles de l'éducation nationale. En effet, les engagements des élèves font l'objet d'une validation dans le cursus dans le premier cas et d'une valorisation variable dans le second (2.). Enfin, cette action publique pose la question de l'articulation entre une politique éducative tournée vers le développement de l'engagement et la demande de reconnaissance formulée par les élèves eux-mêmes. Cette scolarisation des engagements s'accompagne de registres normatifs tendant à légitimer ou délégitimer certains répertoires d'actions (3.).

1. Les engagements à l'école : une entrée progressive dans les programmes

1.1 La reconnaissance au cœur de l'« Acte II de la vie lycéenne »

« Puisque la vie lycéenne est une chance pour les élèves et pour toute la communauté scolaire, alors il convient de reconnaître et de valoriser l'engagement des lycéens. Cela amène dans le même temps à refuser une construction désabusée de la fonction d'élus, à combattre le sentiment d'impuissance et le découragement qui s'emparent de nombre d'élus lycéens, à éviter une première expérience de la vie démocratique très négative. Les professionnels ne doivent trahir ni l'attente des lycéens ni la confiance que ceux-ci leur témoignent en appelant un accompagnement qui les aide à trouver le bon cadre d'expression et d'action, en sollicitant leur présence éducative dans les projets qu'ils souhaitent porter. » (Dufour-Tonini, 2014b, p. 30)

La reconnaissance des engagements des jeunes, en particulier des élu-e-s, est largement évoquée dans les rapports issus de la consultation menée lors de l'« Acte II de la vie lycéenne », remis en 2014 par la députée Anne-Lise Dufour-Tonini à la ministre déléguée à la réussite éducative, George Pau-Langevin. La reconnaissance du travail accompli par les élèves y est mentionnée comme un élément permettant tout à la fois l'amélioration du climat scolaire et l'apprentissage de la vie démocratique. En effet, œuvrer pour une meilleure reconnaissance des élu-e-s est décrit comme un moyen à même de renforcer la motivation des élèves qui peuvent parfois souffrir d'un sentiment d'impuissance dans les instances. Aussi, les propositions permettant de reconnaître les engagements sont variées. Il s'agit avant tout d'inciter les équipes éducatives à mieux considérer le travail des élu-e-s, en soutenant les initiatives des jeunes et en assurant une présence effective des chefs d'établissement lors des réunions des CVC et CVL, mais également des recteurs à l'échelle des CAVL. La reconnaissance dans leurs fonctions peut passer, selon le rapport, par l'élaboration d'une charte de l'élus lycéen-ne. Cette meilleure prise en considération de l'implication des élèves passe également par la constitution de lien avec d'autres instances mobilisant des jeunes, tels que les conseils locaux de jeunes (Dufour-Tonini, 2014a, p. 9).

Au-delà de propositions à même de permettre aux élève·s lycéen·ne·s de meilleures conditions d'exercice de leur mandat, plusieurs outils et dispositifs sont évoqués permettant de valoriser les engagements. Il peut s'agir de l'attribution d'un « diplôme de l'engagement » ou de la création d'une « attestation de compétences civiques et sociales », d'une attestation jointe au bulletin ou au livret scolaire, voire d'une lettre remise par le chef d'établissement lors d'une cérémonie officielle. La rapportrice souligne que l'ensemble de ces demandes concernent la possibilité de certifier des compétences acquises lors de l'exercice d'un mandat. L'usage de ces différents outils de valorisation dans le cadre de la poursuite d'étude est évoqué, notamment au travers de la création d'une rubrique dédiée sur le dossier Admission Post Bac. Les demandes formulées ne se tournent néanmoins pas en direction d'une validation des engagements, à l'aide d'une note ou de points afin de « valoriser ceux qui s'engagent sans dévaloriser ceux qui ne souhaitent pas s'engager » (Dufour-Tonini, 2014a, p. 20-21 et 2014b, p. 29).

Afin de souligner l'existence d'initiatives locales dans certaines académies ou établissements, l'attestation développée par le rectorat de Nantes est portée en annexe du rapport. Elle identifie quatre domaines de compétences développées par les élève·s – personnelles, techniques, sociales et civiques – lesquelles sont définies de manières larges et non limitatives à l'espace du CVL.

Ces diverses recommandations quant à la valorisation des élève·s seront reprises dans la circulaire publiée en 2016 : attestation, rubrique engagement sur le bulletin et le livret, ajouts de pièces complémentaires sur le portail Admission postbac³².

³² Circulaire n° 2016-132 du 9-9-2016, « Pour un acte II de la vie lycéenne ».

FIGURE 4. ATTESTATION DE COMPÉTENCES À DESTINATION DES ÉLUS DU CVL DE L'ACADÉMIE DE NANTES

ANNEXE 2



MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE





Le proviseur du lycée certifie
 Que M. ou Mlle
 A exercé le mandat d'élue(e) au CVL.....duau
 A ce titre il (elle) a été amené(e) à travailler les compétences suivantes :

Compétences personnelles
Travailler en équipe
Développer des idées et les exprimer
Développer la confiance en soi
Créativité
Développer une aisance orale
Compétences techniques
Mobiliser des lycéens et personnels des établissements
Organiser des réunions
Mettre en œuvre un projet (de la conception à la réalisation)
Compétences sociales
Accepter des points de vues différents
Travailler avec différents interlocuteurs
Compétences civiques
Engagements citoyen
Défendre et porter des idées

Signature
Président CVL/Proviseur

Signature
Vice-président CVL

26

Source : Dufour-Tonini, 2014a, p. 26.

1.2 Le Parcours citoyen : vers une systématisation de la valorisation des engagements

1.2.1 L'engagement comme élément du parcours de l'élève

Les parcours éducatifs sont issus de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013³³. Entré en vigueur en 2015, dans un contexte post-attentat ayant donné lieu à une remise en question du rôle de l'école dans l'éducation à la citoyenneté (Bozec, 2018), le Parcours citoyen se déploie de l'élémentaire jusqu'au baccalauréat. Dans ce cadre, le ministère de l'Éducation a suggéré de renforcer les possibilités d'action des associations lycéennes (notamment la presse) et de valoriser les engagements associatifs des élèves.

L'organisation des curriculums en quatre parcours (citoyen, avenir, éducation artistique et culturelle, éducatif de santé) complémentaire des contenus disciplinaires a vocation à créer de la continuité et de la transversalité dans les enseignements, tout en permettant aux élèves d'appréhender « concrètement ce qui leur paraît parfois abstrait : la République laïque et ses valeurs »³⁴. Le Parcours citoyen comprend, entre autres, la participation aux instances des établissements et la valorisation des engagements à caractère citoyen, dans et hors école (MENESR, 2015). Son objectif, pour reprendre les termes mobilisés par l'éducation nationale, est de favoriser « une culture de l'engagement »³⁵. Au travers de projets transversaux ou disciplinaires, il s'agit de permettre aux élèves de s'initier à l'engagement en générale par des actions individuelles ou collectives, qu'il s'agisse de la création d'événements culturels ou sportifs, ou encore de la réalisation d'actions de solidarités. Dans ce cadre, les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique (EMC) de 2015, remplaçant l'éducation civique au niveau collège (EC) et l'éducation civique, juridique et sociale au lycée (ECJS), reprennent cette notion de « culture de l'engagement ». Les enseignant·e·s sont incité·e·s à développer des projets sur l'année afin de permettre aux élèves « d'expérimenter diverses formes d'engagement »³⁶. En effet, il apparaît comme l'une des finalités de cet enseignement :

« On ne saurait concevoir un enseignement visant à former l'homme et le citoyen sans envisager sa mise en pratique dans le cadre scolaire et plus généralement la vie collective. L'école doit permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs choix, et de participer à la vie sociale de la classe et de l'établissement dont ils sont membres. L'esprit de coopération doit être encouragé, la responsabilité vis-à-vis d'autrui mise à l'épreuve des faits. » (*Bulletin officiel* spécial n° 6 du 25 juin 2015.)

En ce sens, l'apprentissage de l'engagement repose sur une mobilisation conjointe des acteurs scolaires et associatifs. Pour autant, il existe un fort décalage entre les programmes et les pratiques en classe qu'il s'agisse d'enseignant·e·s manquant de temps pour les programmes disciplinaires ou d'une interprétation de la neutralité qui s'allie mal avec cet enseignement. Ces difficultés conduisent à une dépolitisation voir une neutralisation des contenus d'enseignements d'EMC et à une mise de côté de la pratique au profit

³³ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

³⁴ Circulaire de rentrée 2016, n° 2016-058 du 13-4-2016, MENESR – DGESCO.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Annexe 2 Programme d'enseignement moral et civique de première des voies générales et technologique, BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019 pour la classe de 2^{nde} et 1^{re} générale.

de la théorie (Bozec, 2018). Comme le souligne Céline Chauvigné, l'étude des programmes montre que cette incitation à l'engagement passe par des modalités pratiques particulières entrant « dans un format préétabli » (Chauvigné, 2018). L'organisation des engagements des élèves principalement au travers des instances de participation, des clubs ou des projets de classe, pose la question de la finalité de cet apprentissage : méthode d'apprentissage, expérience de la démocratie ou outil de politique de vie scolaire (3.).

Cette promotion d'une culture de l'engagement se trouve réaffirmée dans l'article 33 de la loi Égalité et Citoyenneté de 2017 qui précise que « dans le cadre de l'enseignement moral et civique, les collégiens et les lycéens sont incités à participer à un projet citoyen au sein d'une association d'intérêt général »³⁷. Il en est de même en 2020 dans le cadre du rapport parlementaire portant sur la philanthropie « à la française », remis à Gabriel Attal, secrétaire d'État auprès du ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse. Parmi les propositions, deux touchent directement aux engagements des jeunes dans le secondaire au sein de l'axe 2b *Éducation et valorisation de la philanthropie* :

« Proposition n°28 : Promouvoir la philanthropie à l'école par des activités dédiées, partie intégrante du programme de l'année et du projet pédagogique des établissements

Prévoir des activités faisant la promotion de l'engagement citoyen irait dans le sens de la circulaire « parcours citoyen » du Ministre de l'Éducation nationale, du 20 juin 2016. Il s'agirait d'étudier la diffusion et la généralisation de l'École de la Philanthropie, aujourd'hui limitée à une partie des CM1 et CM2 d'Île-de-France, à l'ensemble du territoire.

Au niveau collège et lycée, les activités pourraient, par exemple, être des exposés ou des débats en classe sur la philanthropie, l'intérêt général, la citoyenneté, l'engagement, des actions concrètes auprès d'associations... S'y associeraient, si possible, des intervenants extérieurs, représentants du monde associatif ou spécialistes de ces domaines.

Instituer la possibilité d'un soutien scolaire entre élèves au collège et au lycée pourrait également être proposé aux chefs d'établissement et valoriser dans les dossiers scolaires.

Enfin des délégués philanthropie pourraient être élus suite à une campagne, sur le modèle des « éco délégués » déjà en place dans certains établissements scolaires.

Proposition n°29 : Promouvoir la philanthropie à l'école par un label ou un concours national « Établissement citoyen »

Les chefs d'établissement ou un éventuel correspondant « philanthropie » dans chaque établissement volontaire pourraient inscrire leur école à un label ou concours qui récompenseraient et mettraient à l'honneur les initiatives prises.

La conception détaillée de cette mesure, modalités d'évaluation et prix, pourrait faire l'objet d'une collaboration active entre le ministère de l'éducation nationale et l'organisme dédié proposé en partie 4. » (El Haïry, Moutchou, 2020, p. 61).

Ces propositions s'inscrivent dans la continuité de la politique éducative élaborée par Jean-Michel Blanquer. Dans plusieurs interviews, Gabriel Attal mobilise l'exemple du *community service* développé dans les écoles étasuniennes, comme en témoigne l'extrait suivant :

³⁷ Loi n° 2017-86 du 27 janvier 2017 relative à l'égalité et à la citoyenneté

« Il ne faut pas chercher à copier, mais plutôt à inventer notre propre modèle. Je suis allé à New York afin de comprendre comment fonctionnaient de grandes organisations comme la fondation Rockefeller ou la fondation Soros. Elles y remplissent des missions qui sont des prérogatives de l'État chez nous, dans le domaine social notamment. En revanche, les Américains éduquent très tôt les enfants à la philanthropie. À l'école, ils effectuent un community service, qui apprend aux jeunes à rendre à la communauté ce que la communauté leur a apporté. Nous sommes très en retard en France sur ce point. Il existe de belles initiatives, je pense notamment à celle de l'École de la philanthropie soutenue par les fondations Edmond de Rothschild. Avec Jean-Michel Blanquer, nous travaillons à une refonte du programme d'enseignement moral et civique pour y intégrer pleinement cette question de la philanthropie, dans une perspective très concrète. » (Gabriel Attal, Plaidoyer pour une philanthropie « À la française », Forbes, 18 juin 2020.)

Le travail mené dans le cadre du rapport sur la philanthropie est, pour partie, incorporé dans la loi du 1^{er} juillet 2021 en faveur de l'engagement associatif qui modifie le code de l'éducation en introduisant la sensibilisation des équipes éducatives et des jeunes au fait associatif. Cependant, il n'est pas question d'une généralisation de la pratique de la philanthropie dans les classes, comme l'appelaient de leurs vœux plusieurs parlementaires. À la suite de ce texte, une expérimentation est initiée en 2023 dans la région Haut-de-France par le comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire (CRAJEP), le Mouvement associatif³⁸ et la délégation régionale académique à la jeunesse (DRAJES). Nommé projet Sensibilisation à la vie associative et à l'engagement dans les établissements scolaires, il se donne pour ambition de faire découvrir l'engagement associatif aux équipes éducatives et aux élèves. Un système de valorisation des compétences acquises au titre de l'engagement est également envisagé sous la forme d'*open badges* (Entretien, adjointe au bureau du développement de la vie associative, DJEPVA, 8 juin 2023).

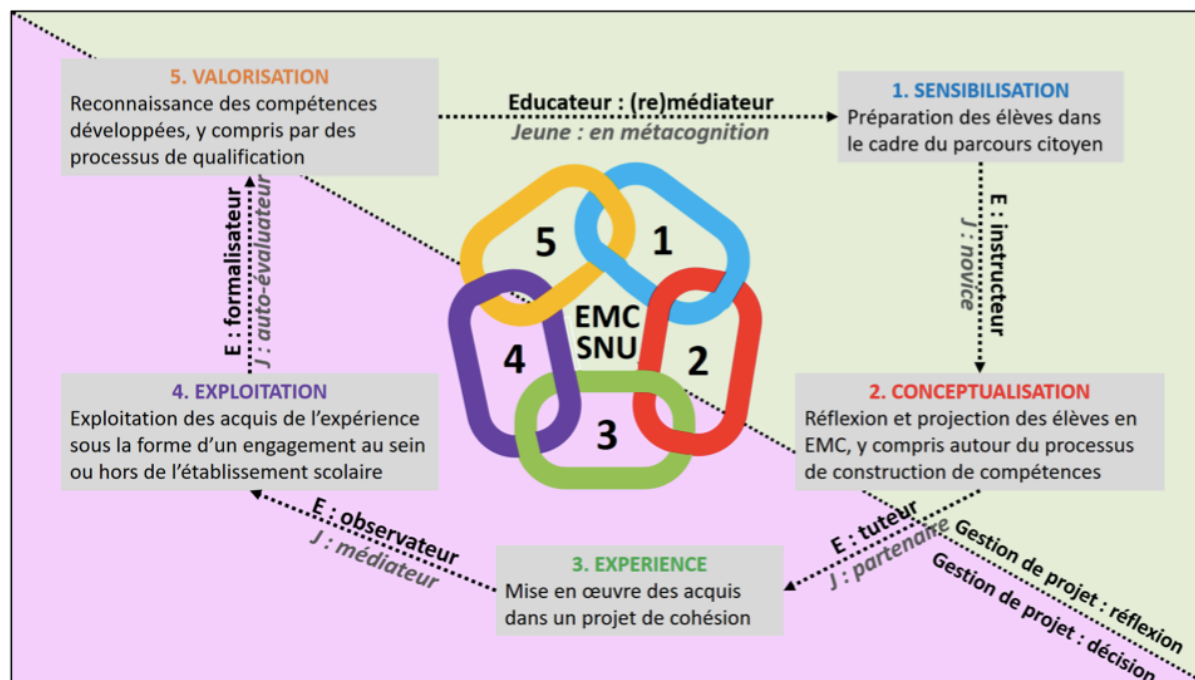
De manière générale, de nombreux acteurs associatifs mettent en œuvre des programmes permettant aux élèves de faire l'expérience de l'engagement dans un cadre scolaire. Ces actions s'inscrivent dans des modalités distinctes de partenariat avec les établissements scolaires. Il peut s'agir d'actions "clés en mains" et sérialisées permettant l'organisation d'événements à l'échelle des établissements tels que des collectes de dons ou des courses solidaires (par exemple Action contre la faim). D'autres structures associatives proposent d'accompagner les enseignant·e·s dans la mise en œuvre de projet d'engagement dans leur classe ou dans un club de l'établissement (telles que La Case, l'ONG Projet Imagine). Dans ce cadre, l'association intervient principalement en amont de l'engagement, en mettant à disposition une méthodologie de projet. Enfin, d'autres associations proposent des engagements dédiés aux élèves, dans l'école ou hors l'école. Dans un premier cas, il peut s'agir d'accompagner des jeunes dans un projet au travers de la constitution d'une junior association (RNJA). Dans un second cas, il s'agit d'activités bénévoles conçues pour les lycéens telles que le mentorat d'élèves de collège (par exemple les associations Camplus et Socrate). Dans ce cadre, l'association Socrate transmet un avis sur l'engagement des jeunes aux établissements, notamment sur leur assiduité. Aussi, quoique réalisé en dehors des établissements scolaires et sans contrôle des enseignant·e·s sur les activités menées, les engagements ne sont pas pensés comme séparés du scolaire pour l'association.

Le Parcours citoyen est également mis en relation avec d'autres politiques d'engagement des jeunes. En effet, la création de labels « classes engagées » et « lycées engagés » à la rentrée 2023 ont vocation à

³⁸ Organisation assurant la représentation nationale des associations françaises.

faciliter la réalisation d'un service national universel (SNU) par les élèves de seconde et de première année de CAP en l'intégrant directement au parcours scolaire³⁹.

FIGURE 5. CHAÎNAGE DE L'ARTICULATION EMC - SDC DU SNU AFIN D'EXPLICITER LES ÉTAPES DE LA COMPLÉMENTARITÉ ET LE SYSTÈME MOBILISÉ,



Source : Grondeux et al., 2023.

L'objectif du graphique présenté ci-dessus est d'explicitier comment intégrer le SNU dans le Parcours citoyen des élèves. Loin d'être pensées comme des actions publiques totalement distinctes, les missions d'intérêt général (MIG) réalisées dans le cadre du SNU sont décrites sur le site internet du programme comme « l'aboutissement du parcours citoyen, débuté à l'école et poursuivi au collège » (Buttier, De Mestral, 2021). L'objectif est de permettre des engagements individuels ou collectifs des élèves, dans le cadre des 84 heures de MIG, autour d'un projet pédagogique lié à l'une des thématiques suivantes : défense et mémoire ; sport et jeux olympiques et paralympiques ; environnement ; résilience et prévention des risques. Ces projets ont vocation à s'inscrire dans la continuité des programmes d'EMC et du Parcours citoyen. Lors des séjours de cohésion (SDC), organisés sur le temps scolaire, les élèves assistent à des temps de formation en lien avec la « coloration » choisie dans leur projet de classe. Les élèves élus au sein d'un CVL ou d'un CAVL, engagés en tant qu'écodélégué-e-s ou à l'UNSS peuvent valoriser leur engagement comme une MIG dans le cadre du SNU.

« Valorisation

- L'établissement forme les personnels, élèves, familles et partenaires à l'usage d'un « Portfolio citoyen » (Diagoriente, Folios, Open badge, etc.)

³⁹ BO n°26 du 29 juin 2023, Labellisation « classes engagées » et « lycées engagés ».

- Les enseignants de l'établissement sont tous formés à la formalisation des acquis extrascolaires des élèves et à leur dimension linguistique, notamment à l'aide des outils du Conseil de l'Europe (PEL, ARI, RFCDC).
- L'établissement présente son offre et ses actions en matière de parcours citoyen avec un espace numérique dédié régulièrement mis à jour. Les actions éducatives menées auprès des partenaires (parents, centres SNU, instances éducatives locales, collectivités territoriales, associations, médias) sont systématiquement valorisées : site Internet, journal, actions de communication en lien avec les collectivités territoriales.
- Les expériences d'engagement des élèves sont reconnues et valorisées (attestation, bulletins, livrets scolaires...). Les élèves sont formés à identifier leurs acquis de manière à nourrir leur projet d'orientation. Ils sont également sollicités pour partager leur expérience auprès d'autres élèves. » (Grondeux et al., 2023)

La question de la valorisation des engagements et des activités réalisées au cours du SNU est intégrée dans le dispositif, répondant ainsi aux préconisations formulées par le COJ (COJ, 2022), sans pour autant créer d'outil spécifique. Il apparaît que les possibilités de valorisation du SNU correspondent à celles ouvertes aux élèves engagés de manière générale.

1.2.2 Du développement d'une culture de l'engagement à la création d'outils de valorisation et de validation

Les possibilités ouvertes par le Parcours citoyen, quoique prédéfinies, n'en demeurent pas moins diverses, et ce même si l'engagement reste principalement entendu comme la participation aux instances (Bozec, CNESCO, 2016). Aussi, si les pratiques sont très hétéroclites d'un établissement à l'autre, il en va de même concernant les possibilités de reconnaissance des engagements ouvertes aux élèves qui s'appuient tout autant sur des incitations nationales que sur des expérimentations locales.

• La mention des engagements sur les bulletins des élèves

Le Parcours citoyen ouvre de nouveau la porte à la valorisation des engagements des élèves sur le dossier et le bulletin scolaire. En effet, la note de vie scolaire attribuée aux collégien·ne·s entre 2006 et 2013 pouvait valoriser la participation à la vie de l'établissement⁴⁰.

Bien qu'encouragée et de plus en plus développée, cette forme de reconnaissance des engagements reste inégalement déployée au sein des établissements. La mention des engagements peut apparaître de différentes manières : comme un élément du Parcours citoyen ou dans une rubrique à part entière sous la forme d'une option facultative. La mention des engagements dans le bulletin apparaît également comme un élément à même de valoriser des élèves rencontrant des difficultés scolaires ou dans les enseignements disciplinaires. Les compétences développées à l'occasion des activités d'engagement apparaissent ici comme des leviers potentiels dans le rapport des élèves à leurs études. Cette mention permet en ce sens de brosser un portrait de l'élève plus complet ou plus nuancé (Entretien CTEVS, académie de Versailles, 17 novembre 2023).

• La valorisation des expériences et des compétences dans Folios

« Pour assurer un suivi individuel du parcours citoyen et valoriser les initiatives et actions qui le composent, l'outil numérique Folios est déployé dans l'ensemble des académies. À compter de la rentrée 2016, ainsi que l'a annoncé le Président de la République le 11 janvier 2016 lors de ses vœux à la jeunesse et aux forces de

⁴⁰ Circulaire n° 2006-105 du 23-06-2006, Note de vie scolaire, MEN – DGESCO ; MEN, Avis du Conseil supérieur des programmes sur la note de vie scolaire, 21 novembre 2013.

l'engagement, chaque élève recevra à 16 ans un livret citoyen. » (Circulaire de rentrée 2016, n° 2016-058 du 13-4-2016, MENESR – DGESCO.)

Folios se présente comme un outil à destination enseignant·e·s, collégien·ne·s et lycéen·ne·s, centré sur les quatre parcours éducatifs. Il est conçu sous la forme d'un espace de travail numérique permettant à la fois l'animation des parcours côté enseignant·e·s et la conservation des séquences et documents liés par les élèves. Ces derniers peuvent ainsi documenter leurs engagements en détaillant les projets auxquels ils ont participé, les compétences acquises et les responsabilités assumées. Ces informations ont pour objectif d'aider les élèves à créer leur CV. Elles ont vocation à être mobilisées dans leurs projets d'orientation, leurs poursuites d'études, leurs recherches de stages ou d'emploi.

• La certification des engagements : attestations, diplômes et livrets

Les équipes éducatives peuvent déployer localement des outils permettant la valorisation des engagements des élèves. Il peut s'agir d'attestation prenant la forme de diplômes ou d'un livret de compétences. À l'échelle nationale, les élus du CNVL reçoivent de la part du DNVL un courrier mentionnant leur engagement. Un établissement de l'académie de Nantes propose, quant à lui, un livret, sous la forme d'un quatre pages, reprenant les différentes compétences et domaines d'actions liés au parcours. Pour chaque domaine de compétences, les élèves peuvent renseigner des exemples d'actions rencontrés pendant leur scolarité.

FIGURE 6. EXTRAIT LIVRET PARCOURS CITOYEN ET DE SANTÉ, COLLÈGE LE HAUT GESVRES, ACADÉMIE DE NANTES

CULTURE DE L'ENGAGEMENT Agir individuellement et collectivement				
Respecter les engagements pris	Développer une conscience citoyenne et écologique	Travailler en autonomie, coopérer	S'impliquer dans la vie scolaire	S'impliquer dans la vie collective
☒ Soin de l'environnement immédiat et lointain ☒ Éducation aux risques majeurs, à la sécurité (protection civile, risques naturels, industriels ou technologiques...) ☒ Travaux de groupe (dossier de presse, exposé, affiche, journal, radio...) sur un thème retenu par ailleurs. ☒ Collaborer au média de l'établissement → journal collégien ☒ Exercice de la citoyenneté dans la vie collective du collège (conseil de la vie collégienne, délégués, foyer...) ☒ Formation et préparation au tutorat (entre niveaux différents, au sein du même niveau, de la classe...) ☒ La solidarité (Action solidaire...) ☒ Engagement collectif (politique, syndical, associatif ou humanitaire) : motivations, modalités et problèmes				
Action : Date : Thème : Intervenants :		Ce que j'en ai retenu :		
Action : Date : Thème : Intervenants :		Ce que j'en ai retenu :		
Action : Date : Thème : Intervenants :		Ce que j'en ai retenu :		
Autre exemple ou situation				

- **La présentation des engagements lors de l'oral du diplôme national du brevet**

Parmi les thématiques que les élèves peuvent choisir lors de l'oral du brevet des collèges figure le Parcours citoyen. Dans ce cadre, ils ont la possibilité de présenter un projet dans lequel ils se sont impliqués au cours de leur scolarité. Il est théoriquement ouvert à toutes les formes d'engagements tant institutionnels qu'extrascolaires.

FIGURE 7. EXTRAIT MÉTHODOLOGIE ORALE DU DIPLÔME NATIONAL DU BREVET, COLLÈGE PIERRE ET MARIE CURIE, HENNEBONT, ACADÉMIE DE RENNES

Parcours citoyen

Ce que c'est : j'explique comment je me suis engagé au collège ou en dehors pour me préparer à être un citoyen responsable, libre et éclairé

Des idées pour bâtir mon exposé :

- pourquoi j'ai choisi de faire mon oral sur ce parcours - par exemple si je suis délégué, jeune officiel à l'AS, secouriste, adhérent ou militant dans une association, engagé pour mener une action collective (ex: un club, Fluence...)
- expliquer ce qu'est un engagement, individuel ou collectif (je peux faire référence aux cours d'EMC)
- ce qui m'a donné envie de m'engager, ce qui m'a motivé, les qualités que je pense avoir pour assurer cet engagement
- la description de mon engagement: ma fonction, ma mission, dans quel cadre ou structure, ma formation éventuelle, ce que j'ai fait, ce que j'ai appris (connaissances et compétences), ce que mon engagement m'a apporté (en positif et/ou en négatif), les difficultés éventuelles, les personnes qu'il m'a permis de rencontrer...
- en quoi cet engagement peut m'être utile plus tard - ai-je envie de le poursuivre, de m'engager davantage, autrement...

1.3 Parcoursup : une sélection par l'engagement ?

Le passage de la plateforme Admission post-bac à Parcoursup en 2018 a considérablement modifié les modalités d'accès à l'enseignement supérieur en transformant les mécanismes de sélection des futurs étudiant·e·s (Chauvel, Hugrée, 2019). Au-delà des résultats scolaires, les élèves sont invités à rendre compte de leur parcours et de leurs motivations (Couto, Valarcher, 2022). Dans ce cadre, ils peuvent remplir une partie intitulée « Activités et centres d'intérêts » qui intègre plusieurs sous-sections à renseigner chacune en 1500 signes : expériences d'encadrement et d'animation ; engagement citoyen et bénévolat ; expériences professionnelles et stages et pratiques sportives et culturelles. Ainsi, si une section est entièrement dévolue à l'engagement, les autres parties peuvent également rendre compte d'activités bénévoles ou de participation. La question de la prise en compte des engagements des jeunes dans leur dossier Parcoursup émane d'une demande ancienne de l'Agence du service civique quant à la mention de la réalisation d'une mission en service civique (Entretien avec une adjointe au bureau du développement de la vie associative, DJEPVA, 8 juin 2023).

Ainsi, les pratiques d'engagement des jeunes peuvent influencer leur classement selon les modes de calcul choisis par chaque filière de chaque université. Dans la pratique, la sélection semble principalement s'opérer sur les notes dans la majorité des disciplines, même si les engagements sont fréquemment évoqués. Pour les candidat·e·s en licence de science politique, l'intérêt pour les « questions politiques et sociales » peut être attesté « par un investissement spécifique dans les humanités et les

sciences sociales durant le parcours scolaire [...] ainsi que par des engagements civiques »⁴¹. De même, pour l'accès aux BTS économie sociale familiale, le fait d'« être intéressé par l'aide, le conseil aux personnes [...] pourra être attesté par une expérience de bénévolat »⁴².

Dans d'autres filières, l'expérience associative constitue une preuve de préprofessionnalisation des futurs étudiant·e·s. C'est notamment le cas du bachelor ACT de CY Cergy Paris Université et l'ESSEC, où les expériences des candidat·e·s sont appréciées à la fois *via* les indications fournies sur Parcoursup, mais également lors de la phase d'entretien de motivation. L'intérêt porté sur les expériences d'engagement s'explique par l'objectif du diplôme qui vise à former des professionnels travaillant sur des projets en lien avec la transition écologique, la citoyenneté ou le social⁴³. Il en est de même pour les bachelier·ère·s souhaitant commencer des études en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) qui se doivent de « manifester de l'intérêt pour l'exercice de responsabilité collective, associative ou citoyenne ». Le cadrage national des attendus précise la manifestation de cet intérêt de la façon suivante :

« Le domaine professionnel auquel préparent les études en STAPS renvoie en effet majoritairement aux métiers de l'enseignement, de l'éducation, de l'entraînement, de l'accompagnement des personnes ou de la réhabilitation, dans lesquels l'intervenant est responsable de la sécurité du public qui lui est confié, et garant de l'éthique et des valeurs qu'il transmet. De ce fait, l'exercice préalable de fonctions d'animation, d'encadrement, de responsabilités collectives, associatives ou citoyennes constitue un atout » (Bulletin officiel spécial n°1 du 12 mars 2018).

Aussi les STAPS font ici figure d'exceptions puisqu'elles accordent une place importante aux expériences bénévoles des jeunes, en leur attribuant des points comptant dans le score final des candidat·e·s. En effet, ils et elles sont évalué·e·s à partir d'une note sur 150, reposant sur cinq attendus notés sur 30 points : disposer de compétences scientifiques ; disposer de compétences argumentaires et littéraires ; disposer de compétences sportives ; manifester de l'intérêt pour l'exercice de responsabilités collectives, associatives ou citoyennes et disposer des méthodes de travail et de l'autonomie nécessaires pour réussir des études universitaires en STAPS (C3D STAPS, 2022).

⁴¹ *Bulletin officiel* spécial n°1 du 12 mars 2018.

⁴² *Ibid.*

⁴³ <https://bacheloract.fr/>, consulté le 28 septembre 2023.

FIGURE 8 : COMPTABILITÉ DES ENGAGEMENTS DES CANDIDATS POUR L'ENTRÉE EN STAPS

T2 - Les compétences sportives, citoyennes et méthodologiques					
Compétences sportives (30 pts)		Compétences d'encadrement, civiques et citoyennes (30 pts)		Fiche Avenir (30 pts)	
Scolaires					
Note EPS	8 pts max.	Expériences et compétences civiques (service civique, AVS), citoyennes (Conseils de jeunes), défense-protection civile (pompier volontaire), engagement associatif (bénévolat, membre de CA), selon niveau.	15 pts max.	Méthode de travail. Autonomie. Engagement, esprit d'initiative. Capacité à s'investir. Capacité à réussir. Cohérence du projet.	30 pts max.
EPS de complément	5 pts max.				
Enseignement optionnel (danse, théâtre, arts du cirque)	5 pts max.				
Extrascolaires					
Pratiques sportives et culturelles attestées (selon niveau).	22 pts max.	Qualifications d'encadrement (Initiateur, CQP, Arbitre), d'animation (BAFA) ou de sécurité (SB, BNSSA, PSC1, PSE1, PICF, PAE-FPSC), selon niveau.	15 pts max.		

SOURCE : Delignières, 2018, p. 27.

Les engagements des élèves sont répartis selon plusieurs critères, d'un côté se trouve les engagements civiques et associatifs et de l'autre les activités d'encadrement, d'animation et de sécurité. Enfin les engagements réalisés dans un cadre scolaire et mentionnés dans la fiche avenir sont également susceptibles d'être pris en considération. Au sein de chaque catégorie, les engagements sont hiérarchisés selon un nombre de points prédéfinis. Ainsi, être délégué-e de classe au lycée rapporte 3 points, là où être membre d'une instance lycéenne permet de gagner 6 points. Certains engagements sont donc plus valorisables que d'autres dans le processus de sélection, avec en tête : être président d'une association (9 points), la réalisation d'un service civique (12 points) et être pompier volontaire (15 points). Dans ce cadre, la réalisation d'un SNU incluant une MIG ne permet d'acquérir qu'un point, au même titre qu'un co-encadrement bénévole ponctuel au sein d'une association sportive, culturelle ou caritative (C3D STAPS, 2022).

La mise en œuvre de Parcoursup et de la reconnaissance des engagements des jeunes amène les associations à délivrer des attestations et à mettre en œuvre des formations. En effet, les élèves peuvent être amenés à justifier leurs engagements mentionnés sur Parcoursup par des attestations fournies par les structures associatives. À cette demande formulée par les jeunes s'ajoute celle de savoir comment valoriser correctement ses engagements. Aussi, plusieurs associations accompagnent les élèves de manière informelle ou structurée autour de ces questions (Camplus, RNJA). L'association Socrate propose, par exemple, des sessions de formation dédiées à Parcoursup à destination des bénévoles en première et terminale. Au-delà d'explications pratiques que l'usage de la plateforme l'association forme les bénévoles sur les compétences acquises au cours de leur engagement pour les aider dans la rédaction de leur projet motivé : trouver les bons mots permettant d'expliquer son engagement en 1 500 signes (Entretien directrice Socrate, 2 et 31 mars 2023).

Aussi, si de manière générale la sélection des dossiers des jeunes bachelier·ère·s s'effectue sur des critères scolaires (notes, filière, options, etc.), l'engagement reste possiblement apprécié. Aussi, les élèves sont incités à remplir les encadrés correspondants, dans la mesure où leurs expériences sont

susceptibles de faire la différence en cas d'égalité entre plusieurs dossiers. Cette prise en compte agit comme une incitation forte à l'engagement sur les élèves de lycée. Une partie d'entre eux développe un rapport stratégique à l'engagement : être élu-e au CVL ou comme écodélégué-e, sans nécessairement investir la mission au cours de l'année. Au contraire, certains élèves choisissent de ne pas mentionner leurs engagements, notamment syndicaux ou politiques, de crainte qu'ils leur portent préjudice.

Les politiques éducatives cherchent depuis plusieurs années à légitimer et promouvoir l'engagement et la participation, tout en les intégrant au curriculum notamment dans l'éducation à la citoyenneté active. La progressive prise en considération des engagements des élèves, dans les instances, mais plus généralement dans des activités extrascolaires se fait principalement au travers d'une entrée de la notion d'engagement dans les programmes. À ce titre, la pratique de l'engagement est progressivement conçue comme une activité permettant l'apprentissage de savoirs et de compétences, qu'il apparait nécessaire d'identifier et d'évaluer. Si cette valorisation apparait encore comme dépendante des politiques d'établissements, voire des pratiques des enseignant-e-s, l'évolution des modalités d'accès à l'enseignement supérieur donne une importance croissante à cette question. L'engagement devient à la fois un élément du parcours de l'élève, mais aussi un élément de distinction dans le cadre de la sélection scolaire.

La valorisation des engagements s'accompagne d'une scolarisation de ces derniers. En effet, des possibilités d'engagements sont pensées et formatées en fonction du fonctionnement de l'établissement et des attendus scolaires. Aussi, au-delà de l'intégration du SNU dans le Parcours citoyen des élèves, la généralisation des écodélégué-e-s représente une réforme majeure concernant le développement et l'encadrement de nouvelles pratiques d'engagement à l'école.

2. Focus sur la généralisation des écodélégué-e-s : engager les établissements et les élèves

« On ne doit plus du tout parler de mammoth, nous sommes un peuple de colibris. [...] Nous sommes une institution capable de mettre en mouvement 12 millions d'élèves sur le sujet de l'environnement. » (Jean-Michel Blanquer, ministre de l'éducation nationale, conférence de presse de rentrée, 27 août 2019.)

Dans sa conférence de presse de rentrée 2019, Jean-Michel Blanquer, alors ministre de l'éducation nationale, reprend l'expression de Claude Allègre, l'un de ses prédécesseurs, qui avait en 1997 exprimé son souhait de réformer l'éducation au travers de cette formule choc « dégraisser le mammoth ». L'entrée de la question du développement durable exemplifierait les changements opérés ces dernières décennies ou années au sein des établissements scolaires. Le mythe du colibri, popularisé par Pierre Rabbi dans une partie des mouvements écologistes, a pour Jean-Michel Blanquer impulsé une nouvelle dynamique au sein de l'éducation nationale laquelle était, toujours selon les mots de Claude Allègre, « trop souvent traitée d'armée rouge »⁴⁴. Aussi, cette transformation de l'institution scolaire tiendrait à la capacité des équipes enseignantes à mobiliser les élèves, à les « mettre en mouvement », notamment à travers la généralisation des écodélégué-e-s au collège et au lycée.

Pour autant, la question de l'éducation à l'environnement est ancienne, avec une première circulaire datant de 1977, suivie par de nombreux autres textes au fil des années. Loin de se centrer uniquement sur l'environnement, ces apprentissages sont pensés conjointement comme une « dimension nouvelle de l'accès à la citoyenneté » : « [Les élèves] doivent accéder aux valeurs qui feront d'eux des citoyens responsables grâce à des comportements et des attitudes les conduisant à respecter l'environnement, à respecter les autres au travers de leur patrimoine culturel et naturel. Il s'agit aussi de les sensibiliser au « vivre ensemble » grâce au respect des différences. Ils doivent enfin apprendre à se respecter eux-mêmes : l'éducation à la santé participe de l'éducation à l'environnement » (Coquide *et al.*, 2010). Cependant, l'éducation à l'environnement s'implante difficilement au sein des établissements scolaires (Bonhoure et Hagnerelle, 2003). Elle évolue au fil des années avec notamment l'introduction du concept de développement durable et sa généralisation dans les établissements scolaires à partir d'une circulaire de 2004 (Girault, Sauve, 2008). L'éducation à l'environnement prend différentes formes, sans se limiter à une éducation formelle puisqu'elle se développe également dans le secteur associatif et culturel (BO de l'éducation nationale, 2004 ; Coquide *et al.*, 2010).

Aussi, la généralisation des écodélégué-e-s s'inscrit fortement dans les évolutions de l'éducation au développement durable (EDD). Elle s'inscrit néanmoins dans des contextes scolaires singuliers entre l'enseignement agricole et l'éducation nationale (2.1), aboutissant à des formes de reconnaissance distinctes : validation pour les filières agricoles et valorisation pour les autres (2.2).

⁴⁴ *Le Monde*, « Éducation nationale : Claude Allègre veut "dégraisser le mammoth" », 25 juin 1997.

2.1 Historique des écodélégué·e·s

Afin de comprendre la place laissée aux engagements écologistes des élèves dans l'enceinte des établissements, nous reviendrons sur la généalogie de cette politique, des années 2000 dans l'enseignement agricole, puis dans les filières relevant de l'éducation nationale.

2.1.1 Un projet qui prend racine dans l'enseignement agricole

Si la généralisation des écodélégué·e·s à tous les établissements du secondaire date de 2019, cette possibilité d'action émerge à partir des années 2000. En effet, dès 1996, le lycée agricole de Vendôme, dans le Loir-et-Cher, se dote d'un comité de pilotage *Cadre de vie et développement durable* lequel inclus les élèves. Comme l'explique François-Xavier Jacquin : « À cette époque, un petit groupe d'élèves, d'étudiants, d'enseignants et de personnels, motivés par la prise en compte de l'environnement et du développement durable dans le quotidien de l'établissement, s'est mis en place avec pour objectif de sensibiliser toutes les personnes vivant et travaillant sur le site du lycée. Le moyen privilégié était l'action concrète, perceptible à l'échelle d'une année scolaire. Mettre partout des cartons permettant de récupérer les papiers et de les recycler fut l'opération emblématique et fondatrice » (Jacquin, 2008).

C'est dans ce contexte que voit le jour la première expérimentation d'écodélégué·e·s : deux élèves sont élus au sein de chaque classe et une formation de trois jours est organisée, à l'échelle du département, pour l'ensemble des écodélégué·e·s. L'objectif de ce temps commun est à la fois d'apporter des connaissances en matière de développement durable, mais également de permettre aux élèves de se rencontrer et de travailler ensemble. Par la suite, les écodélégué·e·s ont eu pour mission de se faire les relais du comité de pilotage « cadre de vie et développement durable » auprès des élèves. Ce dispositif ne se limite pas à la formation des élèves et à la formalisation de leur cadre d'intervention dans l'établissement, puisqu'il prévoit également une reconnaissance de leur engagement. Cette dernière est triple : une reconnaissance institutionnelle de l'administration du lycée, avec la présence du/de la proviseur·e de l'établissement lors de certains temps ; une reconnaissance du travail accompli via une forme de rétribution avec la possibilité d'organiser une sortie sur la thématique du développement durable et une valorisation formelle de l'engagement par la remise d'un certificat (Jacquin, 2008, p. 204-205). La formalisation du dispositif, ainsi que la rédaction d'un vade-mecum à destination des établissements a dès le départ pour ambition de fixer le cadre de l'engagement des écodélégué·e·s et de permettre l'essaimage du dispositif dans d'autres établissements, agricoles ou non (Jacquin, 2008).

En 2007, soit trois ans après la circulaire portant sur la généralisation de l'éducation au développement durable, une seconde circulaire précise l'opérationnalité de cette question au sein des établissements agricoles⁴⁵. La désignation d'écodélégué·e·s dans les classes aux côtés des représentants des élèves est décrite comme l'une des conditions permettant la mise en œuvre d'une démarche de développement durable dans les établissements (Nouvelot, Droyer, 2012, p. 44). Le déploiement de ce dispositif s'accompagne dans le même temps de l'émergence de formes de reconnaissance, allant de la valorisation à la validation. Pour Marie-Odile Nouvelot et Nathalie Droyer, la mise en œuvre de diverses possibilités de reconnaissance des engagements des élèves est décrite comme une condition nécessaire, mais pas suffisante, à la réussite du dispositif :

⁴⁵ Circulaire DGER/SDRIC/C2007-2015 du 12 septembre 2007

« L'action des écodélégués est difficile à mettre en œuvre, même lorsqu'elle est puissamment soutenue par l'équipe de direction, par l'équipe de vie scolaire ou par un animateur, lorsqu'elle n'est pas prise en compte par l'équipe pédagogique, voire même articulée aux activités d'enseignement. Dans les dispositifs les plus dynamiques, l'activité des écodélégués est prise en compte par les conseils de classe, appréciée sur les livres compétences, voire notée dans certains cas. L'appui méthodologique dont ils ont besoin leur est apporté dans le cadre des activités d'enseignement sous la forme de journées banalisées, dans le cadre des modules d'enseignement socioculturel, ou à l'occasion de stages pratiques. » (Nouvelot, Droyer, 2012, p. 48)

La question de la reconnaissance des engagements des écodélégué-e-s se formalise progressivement. En 2012 sont organisées les premières rencontres nationales des écodélégué-e-s par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture (DGER). Les élèves présents demandent à s'appeler écoresponsables au lieu d'écodélégué-e-s afin de mieux prendre en considération leur engagement dans le dispositif. Lors de la seconde édition en 2015, les élèves écoresponsables demandent la création d'une modalité de validation dans leur cursus de leurs engagements, ce qui sera chose faite en 2017 avec la création d'une unité facultative « engagement citoyen » (Aublin, 2020, p. 81).

2.1.2 Dans l'enseignement général et technologique : de l'expérimentation à la généralisation

La question des écodélégué-e-s n'est pas restée confinée à l'enseignement agricole, puisque des initiatives similaires ont été prises dans d'autres établissements. Plusieurs établissements ont expérimenté la mise en place de cette forme d'engagement, comme c'est le cas pour plusieurs lycées franciliens à partir de la rentrée 2013-2014. Dans ce cadre, les équipes éducatives avaient le choix dans le mode de désignation des écodélégué-e-s qu'il s'agisse de la mise en place d'une élection ou d'un principe de volontariat des élèves. Ces expérimentations s'intègrent à la fois dans un contexte de généralisation de l'éducation au développement durable, mais également d'élaboration de nouvelles labellisations à destination des établissements. La région Île-de-France a notamment proposé en 2011 une labellisation nommée « lycée écoresponsable ». Au niveau national, un label « écoles et établissements en démarche de développement durable » (E3D) voit le jour en 2013⁴⁶ (entretien enseignant, chef du service des partenariats et projets éducatifs, DASCO, 23 février 2023).

La généralisation du dispositif à l'ensemble des élèves du secondaire à la rentrée 2020 intervient quant à elle dans un contexte de forte mobilisation de la jeunesse sur le climat avec l'organisation des grèves scolaires du vendredi en 2018 suite à l'appel de Greta Thunberg⁴⁷. Cette généralisation intervient également au moment du début de la pandémie de Covid-19, ce qui a freiné son déploiement dans les établissements.

« Les écodélégués sont à la fois des co-pilotes et des ambassadeurs des projets pédagogiques menés au sein des établissements scolaires. Ils participent au comité de pilotage des projets, informent leurs camarades sur les avancements et les poussent à s'y engager. Les compétences acquises par les

⁴⁶ Circulaire du 29 août 2013 Démarche globale de développement durable dans les écoles et les établissements scolaires (E3D) – Référentiel de mise en œuvre et de labellisation.

⁴⁷ Circulaire du 29 août 2019 Transition écologique. Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable - EDD 2030 et Circulaire du 24 septembre 2020, MENJS – DGESCO, Renforcement de l'éducation au développement durable.

écodélégués doivent être reconnues et peuvent être valorisées dans le livret scolaire. Cette mission d'écodélégué constitue notamment un apprentissage de l'engagement »⁴⁸.

Ainsi, dans chaque classe en plus des délégué-e-s "traditionnelle-s " les élèves de collèges et de lycées sont amenés à élire un-e écodélégué-e. Un binôme fille/garçon est également élu à l'échelle de l'établissement et de l'académie. Ces dernier-e-s ont pour mission de participer à la politique de leur établissement en s'engageant dans des projets en lien avec l'un des 17 objectifs de développement durable adoptés par l'ONU en 2015. Pour autant, le déploiement prend des formes distinctes selon les établissements, en rapport avec les difficultés rencontrées par les équipes éducatives.

« Les écodélégué-e-s, il y a des établissements dans lesquels on va les élire, il y a des établissements dans lesquels on va les désigner, il y a des établissements dans lesquels on va les nommer, il y a des établissements dans lesquels les écodélégué-e-s sont des délégué-e-s, mais parfois, c'est une mission en plus. Et donc, du coup, tout ça va faire qu'au final, l'élève a différentes manières de s'engager. Et puis, je dirais que du coup, les instances aussi dans lesquelles ils peuvent s'engager vont aussi être différentes. » (Entretien CTEVS, Académie Versailles, 17 novembre 2023.)

La généralisation et le caractère obligatoire des écodélégués dans les établissements du secondaire rencontrent plusieurs difficultés organisationnelles. D'une part, les établissements non engagés dans une démarche de labellisation E3D, ou plus globalement dans l'élaboration d'une politique interne autour du développement durable se sont retrouvés en difficulté pour mettre les élèves élus en activité. En effet, l'implication des élèves dans des projets de classe ou dans des clubs sur les questions de développement durable fait partie des prérequis à la labellisation E3D. De ce fait, les établissements labellisés avaient déjà amorcé des projets pédagogiques pouvant aisément s'appliquer aux écodélégué-e-s. Certains établissements n'ont pas mis en place d'élection, faute de possibilité d'accompagnement des élèves élus. Aussi, les élèves membre du club développement durable de leur établissement sont parfois considérés comme éco-délégué-e-s sans être élus. Leur accompagnement dépend en partie de l'implication de l'équipe éducative. En effet, si les lycéen-ne-s sont à même de mener des projets simples en autonomie avec l'aide des tutoriels et des éléments de communications mis à leur disposition, les collégien-ne-s doivent quant à elles/eux être accompagné-e-s tout au long de l'année. Les projets développés sont divers. Ils peuvent aller de l'organisation d'une matinée de troc entre élèves, de mise en place de poubelles de tri des déchets, jusqu'à l'élaboration d'un jardin et la participation à une conférence mondiale de jeunes sur le développement durable. Néanmoins, l'une des difficultés réside dans la baisse d'implication des élèves au fil de l'année scolaire.

« Il y a des établissements qui, malgré tout, essayent de trouver des solutions avec les écodélégué-e-s, mais le plus souvent, c'est... Les écodélégué-e-s, ça va être, en vérité, les élèves volontaires. Ça va être un peu ça. On va les appeler écodélégué-e-s. Et plus ou moins, on va trouver peut-être 2, 3 élèves à qui on va donner des responsabilités, qui vont siéger au comité de pilotage, qui vont essayer de faire des choses, mais ça reste vraiment à la marge. » (Entretien enseignant, chargé de mission à l'éducation au développement durable, Académie de Versailles, 26 avril 2023.)

⁴⁸ <https://www.education.gouv.fr/des-eleves-eco-delegues-pour-agir-en-faveur-du-developpement-durable-10835>, consulté le 23 janvier 2023.

Le manque d'intérêt pour la fonction d'écodélégué-e peut croiser plus généralement le manque d'intérêt pour les élections des délégué-e-s. En effet, les taux de participation aux élections des CVL avoisinent les 37 % en 2019 et 2020 (MENJS, 2022).

D'autre part, dans les établissements plus avancés dans la démarche E3D, la mise en œuvre des écodélégué-e-s rencontre deux problématiques. Les écodélégué-e-s étant élu-e-s dans chaque classe, les enseignant-e-s chargé-e-s d'animer le groupe sont en premier lieu confrontés à la difficulté de planifier des temps communs en raison de la diversité des emplois du temps. Cette situation aboutie dans de nombreux établissements à une superposition du club développement durable et des écodélégué-e-s. Or, les clubs développement durable sont composés d'élèves volontaires et non élus, se réunissant sur les temps du midi. Les équipes pédagogiques rencontrent également des difficultés pour maintenir le groupe d'écodélégué-e-s actif. Aussi, la mise en œuvre de cette action publique s'appuie dans des établissements sur l'élaboration de dispositifs partenariaux avec des associations chargées de former et d'accompagner l'engagement des élèves. Comme le souligne un enquêteur chargé de mission EDD au sein du rectorat de Versailles, la thématique du développement durable permet et facilite, selon lui, la jonction entre associations et établissements, car les projets développés permettent de toucher de nombreux aspects de la scolarité : citoyenneté, sport, santé, etc. Ce développement d'une action partenariale s'inscrit également dans les recommandations du rapport de la mission parlementaire sur les écodélégué-e-s. Il propose dans ses priorités de développer et de structurer des partenariats avec les collectivités territoriales, le ministère de la transition écologique et ses agences, et avec les associations. Les raisons avancées tiennent à la complexité des thématiques qui ne s'inscrivent pas directement dans une discipline scolaire. Considéré comme des questions socialement vives, le recours à des acteurs associatif permettrait aux enseignant-e-s de dépasser les controverses et de présenter « une vision rigoureuse scientifiquement et raisonnée sur ces questions ». Pour autant, le rapport met en garde sur les associations proposant une approche « plus militante que scientifique » du développement durable (Poirson, 2021, p. 26). Aussi, la généralisation des écodélégué-e-s permet d'observer un ensemble de partenariats conclus entre l'éducation nationale et des associations. Plusieurs structures ont été sollicitées, notamment dans le cadre du déploiement des cités éducatives, pour proposer des actions spécifiquement tournées vers les écodélégué-e-s, telles que La Case et Inven'terre dans le Val-d'Oise. De manière générale, les associations sont invitées à intervenir à différents moments de l'engagement des élèves : pour les former à l'engagement, pour leur fournir un terrain d'intervention et enfin pour permettre la reconnaissance des compétences acquises.

2.2 Une reconnaissance variable selon les filières

2.2.1 L'unité facultative « engagement citoyen de l'enseignement agricole »

La création d'une unité facultative *Engagement citoyen* dans l'enseignement agricole en 2017⁴⁹ fait suite aux demandes de reconnaissance des élèves écoresponsables, tout en élargissant son cadre à un ensemble plus large d'engagements scolaires ou extrascolaires (Aublin, 2020, p. 81). Elle s'adresse à l'ensemble des diplômes préparés dans les lycées agricoles, qu'il s'agisse des certificats d'aptitude

⁴⁹ Arrêté du 13 juin 2017 créant une unité facultative « engagement citoyen ».

professionnelle, des baccalauréats généraux, technologiques ou professionnels révélant des compétences du ministère chargé de l'agriculture.

« Article 3 : L'unité facultative « engagement citoyen » évalue l'implication des candidats dans des activités bénévoles ou de volontariat soit :

- dans la vie de l'établissement de formation,
- dans le cadre d'associations reconnues d'utilité publique ou dans des associations déclarées à but non lucratif dont le domaine d'activité a une vocation philanthropique ou sociale ou sanitaire ou éducative ou scientifique ou culturelle ou artistique, ou concerne la qualité de la vie ou l'environnement ou la solidarité internationale ou la pratique sportive ou d'activités physiques ou la défense des sites et monuments,
- dans le cadre de structures publiques ou professionnelles. L'ensemble de ces catégories sont nommées "structure" dans le présent arrêté. Les structures à caractère cultuel ou directement liées à un parti politique ne peuvent donner lieu à une inscription à l'unité facultative en raison des principes de laïcité et de neutralité du service public de l'éducation. » (Arrêté du 13 juin 2017 créant une unité facultative « engagement citoyen ».)

Les engagements reconnus sont divers, au sein de l'établissement ou en dehors, tout en ayant pour point commun de s'inscrire dans une démarche au long cours, les actions ponctuelles étant exclues du dispositif.

Si l'arrêté présente cette option comme une certification permettant la valorisation de l'engagement des élèves, elle s'apparente selon notre typologie à un dispositif de validation, puisqu'intégré au diplôme sous la forme d'une note. Les élèves sont évalués sur deux capacités : « C1 : s'impliquer dans une dynamique collaborative » (8 points) et « C2 : Réaliser une activité d'utilité sociale » (12 points). Cette double évaluation se singularise par la place donnée à la structure accueillant l'élève, puisque la capacité C1 est évaluée par un personnel ou représentant du lieu d'engagement. Il s'agit à la fois de rendre compte de « l'implication du candidat au sein du collectif de la structure », mais également de « l'appropriation et l'utilisation des normes, règles et codes liés à un collectif social, professionnel ou associatif constitué dans la structure de l'engagement citoyen »⁵⁰. La notation de l'implication des élèves n'est cependant pas laissée à la discrétion des structures les accueillant, elle s'appuie sur une grille critérisée nationale. La seconde partie de l'évaluation prend la forme d'une présentation orale à partir d'un support réalisé par l'élève devant deux membres de l'équipe pédagogique (enseignant·e·s, conseiller·ère·s principaux·les d'éducation ou personnels de direction).

⁵⁰ Article 6, Arrêté du 13 juin 2017 créant une unité facultative « engagement citoyen »

TABLEAU 9. GRILLE CRITÉRISÉE NATIONALE UNITÉ « ENGAGEMENT CITOYEN »

C1 : S'impliquer dans une dynamique collaborative		
Attendus	Critères	Indicateurs
		Liste non exhaustive à adapter aux situations
Engagement du candidat dans une démarche collective et collaborative Prise en compte du contexte, des modes et des règles de fonctionnement d'une structure	Appropriation des valeurs et des objectifs de la structure	Respect des règles de fonctionnement de la structure
		Compréhension des enjeux de la structure
		Adaptation du comportement aux valeurs portées par la structure
	Intégration dans une dynamique collective	Positionnement pertinent dans le fonctionnement du collectif
		Collaboration avec les partenaires (internes et/ou externe) de la structure
		Communication des informations
	Implication dans l'activité	Part personnelle prise dans l'activité
		Prise d'initiatives pertinentes
		Persévérance dans l'action

C2 : Réaliser une activité d'utilité sociale		
Attendus	Critères	Indicateurs
		Liste non exhaustive à adapter aux situations
Contribution à l'activité de la structure Démarche personnelle d'engagement	Justification de l'activité présentée	Connaissance de l'environnement de l'activité
		Connaissance des objectifs poursuivis dans un contexte plus large
		Identification des valeurs et/ou enjeux de la structure et des enjeux d'acteurs
	Mise en œuvre de l'action / du projet	Participation à la mise en place d'une action / d'un projet
		Explication de la démarche
		Identification des besoins financiers, matériels et logistique de l'activité
	Démarche réflexive sur l'engagement	Bilan de l'expérience personnelle (éléments positifs et difficultés éventuelles rencontrées)
		Mise en évidence des acquis
		Valorisation dans le projet personnel et professionnel

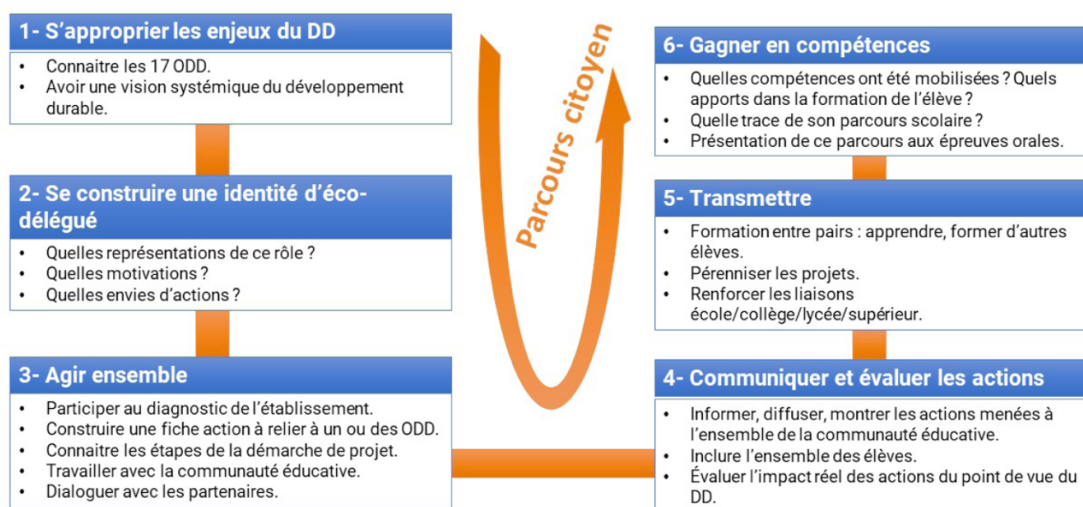
Note de service DGER/SDPFE/2021-139 du 24 février 2021, p. 7-8.

Le nombre d'élèves candidats à la validation de leurs engagements dans le cadre de l'unité facultative *Engagement citoyen* augmente au fil des ans. Ils étaient 387 au lancement du dispositif en 2018, 834 en 2019 (Aublin, 2020, p. 81) et plus de 1 500 en 2022 (MENJS, 2022).

2.2.2 Une valorisation optionnelle dans les filières relevant de l'éducation nationale

Du côté des cursus relevant de l'éducation nationale, il n'existe pas de politique structurée à l'échelle nationale concernant la reconnaissance des engagements des écodélégué·e·s. Néanmoins, elle est tout de même intégrée dans le dispositif, avec des incitations nationales. Elle est notamment abordée dans la formation CANOPE à destination des personnels des établissements. Il est conseillé entre autres mesures de certifier l'engagement mené à l'aide du *Passeport de compétences écocitoyen* ou d'une attestation de reconnaissance⁵¹. Si la mise en œuvre est laissée à la libre appréciation des établissements, les recommandations l'envisagent principalement sous la forme d'une reconnaissance des compétences développées. En effet, les apprentissages réalisés dans le cadre de l'exercice du mandat d'écodélégué sont décrits comme complémentaires des enseignements curriculaires⁵².

FIGURE 9. LE PARCOURS DES ÉCO-DÉLÉGUÉS AU COURS DE LEUR SCOLARITÉ



Source : Extrait, MENJS (2021), *Vademecum Éducation au développement durable, horizon 2030*, p. 46.

Comme indiqué dans le schéma du *Vademecum EDD*, il s'agit d'identifier les compétences travaillées, de les notifier dans le Parcours citoyen, afin qu'elles puissent être valorisées dans le cadre des oraux du brevet ou des dossiers Parcoursup (MENJS, 2021). Aussi l'engagement des élèves dans le cadre des écodélégué·e·s est envisagé comme un engagement scolaire, au sens d'une implication dans le parcours d'étude. La lecture des engagements au travers des compétences du socle commun laisse supposer un poids important de la forme scolaire sur les possibilités d'engagement des élèves. Étant supervisés par l'équipe pédagogique, les engagements doivent trouver à s'inscrire dans les programmes. Le rapport parlementaire portant sur l'éducation au développement durable et à l'animation des écodélégué·e·s s'inscrit pleinement dans cette direction. Il indique par exemple que « pour que les écodélégués puissent

⁵¹ <https://magistere.education.fr/reseau-canope/course/view.php?id=833§ion=2>, consulté le 24 janvier 2023.

⁵² Communiqué de presse du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 22 mai 2023.

acquérir les compétences techniques, sociales et transversales liées au développement durable et ainsi maximiser leur apprentissage en tant qu'écodélégués, il serait utile que leur travail soit plus structuré » (Poirson, 2021, p. 19).

De la même manière que les autres formes d'engagement, il est possible pour les équipes éducatives de valoriser les actions des écodélégués dans le Parcours citoyen, par une mention sur le bulletin, ainsi que côté élève par une présentation de cette expérience lors de l'oral du brevet des collèges ou dans les dossiers Parcoursup. Au-delà de ces possibilités, des formes de reconnaissance spécifiquement dédiées voient le jour. À l'échelle nationale, cette promotion existe sous la forme d'un prix de l'action écodéléguée de l'année. Présidé par une chercheuse membre du GIEC, le concours est organisé en partenariat avec le groupe Bayard et la Fondation Elyx.

FIGURE 10. COMMENT FAVORISER L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES EDD TOUT AU LONG DE LA SCOLARITÉ ?



Source : <https://edd.ac-versailles.fr/spip.php?article871>, consulté le 20 avril 2023.

Au local plusieurs modalités de valorisation ont été créées. Elles ont pour point commun de dépasser le cadre des écodélégué-e-s et de s'étendre également aux projets mis en œuvre individuellement ou collectivement par les élèves ou dans le cadre de la classe sur les ODD. Par exemple, plusieurs compétences évaluables sont mises en avant par la mission EDD de l'académie de Versailles :

TABEAU 10. EXEMPLE DE REPÉRAGE NON EXHAUSTIF EN LIEN AVEC LE SOCLE COMMUN, MISSION EDD, ACADEMIE DE VERSAILLES, NON DATÉ.

Domaines	Compétences
1. Les langages pour penser et communiquer	S'exprimer à l'oral
	S'exprimer à l'écrit
	Communiquer en interne (élèves, direction, administration, enseignants, agents, CVC/CVL...)
	Communiquer avec des partenaires extérieurs (collectivité, entreprise, association ...)
2. Les méthodes et outils pour apprendre	Apprendre à coopérer et travailler en équipe
	Mobiliser des outils numériques pour apprendre, échanger, communiquer
	Savoir chercher une information fiable, vérifier une information
	S'organiser pour la gestion d'un projet (planifier, anticiper, définir des rôles)
3. La formation de la personne et du citoyen	Exercer son esprit critique
	S'engager de manière active et prendre des initiatives dans l'établissement et/ou dans la classe
	Développer la pratique du dialogue et de l'argumentation
	Maîtriser l'expression de ses opinions et respecter celles des autres
	Assumer des responsabilités
4. Les systèmes naturels et techniques	Mener une démarche scientifique / exploiter les informations et résoudre une problématique
	Expliquer l'impact des activités humaines sur l'environnement
5. Les représentations du monde et l'activité humaine	Analyser les enjeux du développement durable dans le contexte des sociétés étudiées

L'objectif de ce travail de repérage est d'outiller les enseignant·e·s dans la mise en œuvre de projets relevant de l'EDD. Il ne s'agit pas ici spécifiquement de reconnaître les engagements des élèves, mais bien de les envisager comme faisant partie prenante des programmes scolaires. Dans la même veine, plusieurs livrets ont été élaborés localement. Par la mise en exergue de certaines compétences ou d'apprentissages faisant le lien entre ODD et cursus, il s'agit d'apporter une réponse aux difficultés des enseignant·e·s à mettre en place des enseignements transversaux. Ainsi, la création d'un *Passeport de compétences écocitoyen* a été confiée à l'association Monde Pluriel par le groupe de travail en charge du label "lycée écoresponsable" piloté par la région Île-de-France.

« L'idée du passeport, c'était à la fois de convaincre les enseignant·e·s qu'on peut travailler des compétences du socle, notamment au collège, et des compétences des programmes en lycée, en faisant de l'EDD. Et c'est aussi de le faire comprendre aux élèves qui lors des projets interdisciplinaires ont l'impression qu'ils n'apprennent pas parce qu'il n'y a pas cours. Voilà, on fait un projet donc c'est génial. Parfois les élèves disent, surtout les bons élèves disent : "C'est sympa, mais on perd du temps." Et donc là, c'est l'enjeu aussi de faire prendre conscience, aux parents, mais surtout aux enfants, aux enseignant·e·s qu'à travers ces projets-là, on travaille des compétences. » (Entretien enseignant, chef du service des partenariats et projets éducatifs, DASCO, 23 février 2023.)

Dans une logique d'apprentissage tout au long de la vie, le passeport a vocation à apprendre aux élèves à s'autoévaluer. Ils sont invités à décrire les projets réalisés, les compétences travaillées et les liens pouvant être fait avec les notions et compétences travaillées dans les autres disciplines.

À côté de ces formes de valorisation intégrée aux parcours scolaires des élèves co-existent d'autres formes de reconnaissance déployées par les associations chargées de l'accompagnement des écodélégué-e-s. L'association La Case organise ainsi des remises de diplômes aux jeunes (écodélégué-e-s ou non) participants aux actions de sensibilisation au développement durable en présence d'élus municipaux. Il s'agit ici de promouvoir et de « mettre en avant » les réalisations des collèges impliqués (Entretien directeur La Case, 27 juin 2023).

ENCADRÉ 1: COMPTE RENDU D'OBSERVATION, CONGRÈS DES ÉCO-DÉLÉGUÉ-E-S DE L'ACADÉMIE DE VERSAILLES, UNIVERSITÉ VERSAILLES-SAINT-QUENTIN, 26 MAI 2023

Après une matinée en plénière, l'après-midi du congrès des écodélégué-e-s est organisé autour d'ateliers thématiques, dont l'un porte sur la démocratie scolaire environnementale. À cette occasion, un groupe d'une dizaine d'élèves accompagnés d'enseignant-e-s et de CPE est revenu sur leur rapport à leur engagement.

Les élèves présents partagent tous le même sentiment d'un manque de reconnaissance de leur engagement en tant qu'écodélégué, lequel entre en résonance face à leur ressenti d'une trop faible implication des élèves et de l'équipe éducative sur les questions de développement durable.

Les élèves les plus satisfaits de leur engagement et témoignant le moins d'un manque de reconnaissance sont dans des établissements où la direction et les enseignant-e-s font preuve d'une grande implication dans les projets, notamment via une communication sur les réseaux sociaux. La présence des membres de l'équipe éducative leur semble être un élément facilitant l'entrée dans l'engagement, par leur présence, ils ne se sentent pas livrés à eux même. Au contraire d'autres élèves qui se sont sentis contraints dans leurs possibilités d'engagement : « On se retrouve tout seul face à des adultes qui ont plus de pouvoir que nous ». Plusieurs élèves témoignent avoir été empêchés d'intervenir en classe pour présenter leur action. D'autres encore soulignent l'absence des membres de l'équipe pédagogique aux réunions qu'ils avaient pourtant programmé : « C'est le CPE qui nous a réunis, mais il n'était pas présent ». Des écodélégué-e-s témoignent également de l'absence de projets portés ou réalisés dans leur établissement malgré la mise en œuvre d'un partenariat avec des associations.

Face au constat partagé de la difficulté à mobiliser durablement et à impliquer l'ensemble des élèves dans les projets portés, la question de la reconnaissance des engagements a été abordée à plusieurs reprises par les écodélégué-e-s présent-e-s. Elle permettrait de motiver les élèves à s'impliquer davantage dans les projets une fois élus : « Il n'y a aucun avantage à être écodélégué », « On aimerait avoir de l'importance », « Nous on a la vision de l'impact que ça a, mais les élèves ne le voient pas forcément », « Les élèves voient pas ça comme un avantage, mais comme une contrainte ». Les dispositifs mis en œuvre à destination des écodélégué-e-s, notamment les formations et les sorties apparaissent comme un élément à même de susciter des vocations (« Nous si on mettait une sortie tout le monde le ferait ! »), mais pas suffisant pour assurer la persévérance des élèves tout au long de l'année (« Nous la carotte c'était de faire des sorties, mais même ça, ça n'arrive pas à motiver »). Certains demandent une reconnaissance via une note sur le bulletin scolaire. Cette « bonne note facile à obtenir » agirait comme une motivation à l'engagement : « En plus de faire ce projet, j'aurai une bonne note ».

S'ils sont favorables au principe d'une validation de leur engagement, ils en perçoivent les limites. Ils mettent en avant le rapport instrumental de certains élèves qui ne semblent pas vouloir s'engager s'ils n'ont rien à gagner. D'autres élèves ne sont motivés que par la mention de leur engagement sur Parcoursup, mais ne s'investissent pas une fois élus. En effet, un élève souligne que la moitié de leur classe a souhaité devenir écodéléguée quand leur enseignant leur a expliqué que cet engagement pouvait être valorisé dans leurs demandes de formation dans le supérieur.

À la fin de l'atelier, les propositions sur lesquelles s'arrêtent les écodélégué-e-s ne portent pas sur la reconnaissance de leur engagement au travers d'une valorisation ou d'une validation. Le groupe propose de mieux communiquer sur le rôle des écodélégué-e-s à l'aide de vidéos des projets réalisés et de souder le groupe nouvellement élu à l'aide d'une demi-journée d'orientation.

Au-delà de l'aspect pédagogique, les outils de promotion et de valorisation des engagements des écodélégué-e-s ont également pour but de fidéliser et d'impliquer les élèves sur la durée. En effet, s'il est relativement aisé de mobiliser les élèves entrant au collège dans les clubs développement durable, il est plus difficile pour les enseignant-e-s responsables d'attirer les quatrièmes et les troisièmes (Entretien enseignant, chargé de mission à l'éducation au développement durable, académie de Versailles, 26 avril 2023). Au lycée, les écodélégué-e-s témoignent également d'un désintérêt croissant d'une partie des élu-e-s au cours de l'année. La reconnaissance fait ici fonction de rétribution de l'engagement. Pour autant, le désintérêt des jeunes n'est pas le seul facteur limitant à cette fonction. En effet, le rapport entretenu par les équipes éducatives aux engagements des élèves peut également constituer un frein, par manque d'implication ou par un contrôle trop poussé des activités (Observation congrès des écodélégués de l'académie de Versailles, 26 mai 2023).

« J'ai été élu de force écodélégué l'année dernière. C'est-à-dire que mon professeur il m'a dit c'est toi l'écodélégué parce que personne n'en a rien à faire et je sais qu'en un an je n'ai rien fait. Je sais même pas quoi ça sert d'être écodélégué. [...] On n'a pas fait de potager. On n'a pas fait du ramassage des déchets. Non rien. Ça sert à rien. C'est comme les délégué-e-s de classe. Ils n'ont pas d'utilité. C'est créer une sorte une fausse démocratie, mais qui va en fait permettre juste de contrer les syndicats. » (Entretien membre du bureau national, FIDL, 23 février 2023.)

Comme nous venons de l'évoquer, la généralisation des écodélégué-e-s dans les établissements scolaires s'inscrit dans un contexte de forte mobilisation de la jeunesse sur les questions de développement durable. Pour autant, comme le souligne Sarah Pickard, les engagements écologistes des jeunes se déroulent principalement en dehors des institutions (Pickard, 2021). Aussi se pose la question du rapport entretenu par les élèves à ces formes d'institutionnalisation de leurs engagements. Francis Dupuis-Déri souligne à ce propos le peu d'emprise des élèves sur les projets développés dans un cadre scolaire. L'organisation des actions est supervisée par l'équipe éducative qui se retrouve en mesure d'avaliser ou de refuser un projet, tout autant que de décider des étapes de la mise en œuvre (Dupuis-Déri, 2020b).

3. Reconnaissance des engagements et ambivalence des politiques éducatives

Le développement d'une culture de l'engagement à l'école entraîne une scolarisation des activités bénévoles à la fois par l'intégration d'un certain nombre de projets dans les cursus disciplinaires et dans les parcours, mais également par l'expérimentation et la généralisation de formes de valorisation. Mus par un discours sur le déficit d'engagement des jeunes, en rapport notamment aux forts taux d'abstention aux élections, ces différents outils ne sont pas sans véhiculer une vision normative de l'engagement (Buttier *et al.*, 2021). D'autant plus que cette injonction à la participation n'est pas propre à l'école (Becquet et Stuppia, 2021). Comme le soulignent Jean-Charles Buttier et Aurélie De Mestral, l'importance de l'incitation à l'engagement dans le Parcours citoyen pose « la question de la finalité de cette insistance sur l'engagement : est-ce que celui-ci est conçu comme une propédeutique de la démocratie ou bien un moyen de pacification sociale destiné à améliorer le climat scolaire et ainsi optimiser les apprentissages ? » (Buttier, De Mestral, 2021). Aussi se pose la question d'une possible instrumentalisation des engagements au profit des politiques d'établissement (Bozec et CNESCO, 2016). Dans ce cadre, nous pouvons émettre l'hypothèse que les politiques de reconnaissance des engagements permettent de légitimer certaines modalités d'action et au contraire d'en délégitimer d'autres en les excluant de son périmètre (Gallant, Garneau, 2016). Cette dichotomie entre des engagements souhaitables et des engagements à empêcher ou à décourager trouve à s'inscrire « une attitude ambivalente vis-à-vis de l'engagement de la jeunesse dont la radicalité peut être perçue comme menaçante pour la société » (Buttier, 2023, p. 73).

Après s'être focalisée sur les réformes scolaires en lien avec la reconnaissance des engagements des élèves, cette sous-partie examine en quoi les pratiques valorisées trouvent à s'inscrire plus globalement dans une action publique, touchant notamment à l'amélioration du climat scolaire (3.1). Dans ce cadre, les engagements des élèves se trouvent à la fois contraints, disqualifiés, voire sévèrement réprimés (3.2). Aussi, si la demande de reconnaissance des engagements est partagée par la majorité des organisations de jeunesse, elle excède largement le périmètre des politiques existantes (3.3).

3.1 Des engagements au service des politiques éducatives ?

« Pour nous, ce sont les élèves qui doivent, quelque part, guider systématiquement notre action. Ils ont envie. Il y a vraiment une énergie et une envie. Aujourd'hui, c'est difficile de parler de harcèlement ou de développement durable sans intégrer les collégiens. » (Entretien CTEVS, académie de Versailles, 17 novembre 2023.)

Le rôle des délégués académiques à la vie lycéenne (DAVL) et des conseillers techniques établissement vie scolaire (CTEVS), tout comme celui des équipes éducatives dans les établissements est d'accompagner les élèves dans toutes les formes d'engagement, qu'il s'agisse des diverses instances, mais également de projets plus larges dépassant les élu.e.s. Ce rôle d'animation des engagements lycéens et collégiens passe par la facilitation de leurs actions : appui méthodologique, mise en relation des jeunes entre eux pour créer des projets inter-CVL, inter-CVC ou entre établissements, financement des actions, aide à la levée de fonds, etc. Aussi les projets réalisés par les élèves sont nombreux, diversifiés et de taille variable. Une majorité des projets mis en œuvre concernent l'animation de

l'établissement, avec notamment l'organisation de fêtes de fin d'année, de tournois sportifs. Ils concernent également la communication avec l'animation de comptes sur les réseaux sociaux. Mais les engagements des élèves ne se limitent pas à cet aspect. Au sein de l'académie de Versailles, des collégien-ne-s ont notamment travaillé sur la prévention et les premiers secours, le harcèlement ou encore la santé mentale. Leurs ainé-e-s se sont quant à elles/eux engagé-e-s sur des questions en lien avec le développement durable ou encore de lutte contre les violences sexistes et sexuelles. Dans ce dernier exemple, les élèves engagés dans ce projet ont créé une mallette comprenant des livres, des jeux, ainsi qu'un questionnaire sur le consentement. Après avoir été dans un premier temps conçu pour les lycéen-ne-s, le projet a été retravaillé à destination des collégien-ne-s (entretien CTEVS, académie de Versailles, 17 novembre 2023).

Ces différents projets menés aussi bien dans les collèges que dans les lycées ont pour particularité d'entrer en résonance avec les politiques éducatives et de jeunesse. En effet, l'engagement des élèves est perçu de manière plus générale comme une façon de renforcer le climat scolaire. Les différents projets, évoqués lors des entretiens avec les différents membres de la communauté éducative, ont pour objectif de contribuer à l'amélioration des conditions d'études ou plus généralement au bien-être des élèves. Certains projets, tels que l'organisation de tournois sportifs, s'inscrivent à la fois dans les politiques d'établissement et de territoire. Il s'agit au travers du soutien à ces initiatives lycéennes de favoriser l'inclusion des élèves, mais également de créer des liens entre établissements afin d'apaiser les tensions pouvant exister entre jeunes dans un contexte de rixes entre quartiers (entretien DAVL académie de Versailles, 27 avril 2023). L'engagement des lycéen-ne-s dans des actions de tutorat d'élèves de collège est quant à lui perçu comme un vecteur d'amélioration du rapport à l'institution scolaire pour les jeunes concernés. À propos d'élèves revenant en tant que bénévoles dans leur ancien collège, la présidence de l'association Socrate souligne le changement de posture des élèves et de regard vis-à-vis de l'institution scolaire.

« Ils sont à la maison et puis ils reviennent avec une casquette qui est différente : ils ont grandi. Si c'était de bons élèves, ils ont de bonnes relations avec la vie scolaire et les profs. Si c'était des éléments perturbateurs, ils reviennent en disant "Bah Ouais Bah Ouais, je suis bénévole. Bah ouais, vous croyez pas que je pouvais le faire ?" C'est génial ! » (Entretien directrice, Association Socrate, 2 et 31 mars 2023.)

Pour l'association, l'engagement des élèves leur permet à la fois de développer de bonnes relations avec les équipes éducatives, en ayant la casquette de bénévole en plus de celle d'élève. Pour les élèves jugés comme perturbateurs ou en difficultés scolaires, le statut de bénévole contribuerait positivement à leur image, pour eux et pour les autres, en faisant preuve de maturité. Ici, l'engagement est mis au service de la construction d'un rapport positif à l'institution scolaire. Les lycéen-ne-s impliqué-e-s dans l'association sont ainsi envisagé-e-s comme des bénéficiaires-bénévoles, leur engagement étant tout autant au service de la trajectoire scolaire des collégien-ne-s mentoré-e-s que de la leur (Eliasoph, 2011).

En ce sens, le RNJA pointe la difficulté rencontrée par son réseau pour porter une parole issue de l'éducation populaire au sein des établissements. En effet, si des Juniors associations peuvent être constituées dans un cadre scolaire, elles n'ont pas pour objectif d'appuyer des projets pédagogiques.

« Il y a un enjeu, une espèce de ligne sur laquelle il est difficile de naviguer. Ce n'est pas parce qu'une junior association se monte dans un établissement scolaire que ça devient un projet pédagogique de l'établissement scolaire. Et ça, c'est quelque chose qu'on a extrêmement du mal à tirer comme fil. De dire : attention, nous, la démarche junior association, elle est là pour autonomiser les jeunes, pour les

responsabiliser. Et en fait, la réussite du projet en elle-même, ce n'est pas quelque chose qu'on recherche. Nous, on cherche juste à proposer et à outiller les jeunes sur la mise en projet, la découverte de la vie associative et du projet collectif. S'ils ne mènent pas leur projet à bien, ce n'est pas pour nous un facteur de réussite. Le facteur de réussite, il est déjà sur l'essai et sur les erreurs qui sont menées. Là où les établissements vont avoir tendance à... enfin, j'ai dit les établissements. On a une partie d'établissements qui voient dans les juniors associations un enjeu pédagogique à porter, à devoir être absolument accompagnés par des professeurs ou des personnels de communauté éducative. Et du coup, il est difficile derrière de s'assurer que le projet des jeunes va au rythme des jeunes, que la méthodologie de projet est prise en main par les jeunes et que ça ne devienne pas un projet scolaire. Résultat, à l'inverse aussi, quand les adultes n'interviennent pas, les profs ou la communauté éducative ne voient pas forcément l'intérêt par rapport au programme scolaire ou aux enjeux prioritaires de l'école. » (Entretien délégué général RNJA, 3 avril 2023.)

Aussi, la place des Juniors associations en milieu scolaire varie selon les contextes locaux. Celles qui sont créées au sein des établissements sont généralement fortement liées à ce dernier. Elles ont ainsi une espérance de vie plus longue (la moyenne étant de deux ans), avec une passation entre élèves au fil des années. Si leurs objets et terrains d'engagement sont multiples, une partie des Juniors associations en établissement sont adossées à des formes d'engagement scolaire telle que les maisons des lycéens ou les écodélégué-e-s, avec pour objectif de pouvoir mettre en œuvre des actions en dehors de l'établissement.

Le développement de l'engagement des jeunes dans les établissements s'inscrit donc de manière plus globale dans les politiques éducatives, pouvant être perçu comme des formes d'instrumentalisation des actions. L'une des organisations lycéennes rencontrées témoigne notamment de l'existence d'incitations à communiquer et à se positionner sur certaines orientations gouvernementales, de la part des instances académiques, telle que le SNU, alors même qu'elle s'est fortement opposée à sa création. De manière plus spécifique, l'organisation Avenir lycéen est soupçonnée en 2020, par plusieurs journaux, d'être téléguidée par le ministère de l'éducation nationale pour soutenir ses réformes⁵³. S'il n'est pas possible ici de juger du caractère anecdotique ou non de ce type de pratique, ces exemples questionnent le lien existant entre politiques d'engagement et les projets menés par les élèves. Ces derniers n'ont en effet que peu de pouvoir face à la communauté éducative pour développer des actions en l'absence de leur soutien (Dupuis-Déri, 2020b). Comme le soulignent Christine Monnin, DAVLC de l'académie de Besançon, et Yves Zarka, inspecteur d'académie honoraire, « il semble bien qu'autant l'on consente à laisser les élèves s'engager dans des actions citoyennes aux marges de la scolarité, autant il paraît exclu qu'ils puissent opposer la moindre critique à l'action des professionnels, y compris lorsqu'ils y mettent les formes et s'entourent de toutes les précautions oratoires requises » (Monnin, Zarka, 2022, p. 64).

3.2 « Voilà une classe qui se tient sage »

Cette phrase est prononcée le 6 décembre 2018 par un policier filmant les élèves du lycée Saint-Exupéry de Mantes-la-Jolie dans les Yvelines. Les images montrent des élèves alignés, contraints de se mettre à genoux, les mains sur la tête, d'autres aux poignets entravés par des serflex. La scène se déroule pendant

⁵³ Voir notamment : *Médiapart*, « Le syndicat lycéen chouchou de Blanquer dilapide l'argent du ministère », 8 novembre 2020, <https://www.mediapart.fr/journal/france/081120/le-syndicat-lyceen-chouchou-de-blanquer-dilapide-l-argent-du-ministere>; *Libération*, « Avenir lycéen, un syndicat modèle modelé pour Blanquer », 20 novembre 2020.

le mouvement des Gilets jaunes, dans le contexte d'une montée des mobilisations lycéennes. Les griefs des lycéens sont nombreux : réforme du baccalauréat, mise en œuvre de Parcoursup ou encore déploiement du SNU. Le lendemain de la vidéo des élèves arrêtés à Mantes-la-Jolie, 470 lycées voient leur entrée perturbée ou totalement bloquée⁵⁴. Cette scène de répression quoique particulièrement saisissante par son ampleur n'est ni la première ni la dernière. Nous pouvons notamment citer les images de l'arrestation d'un lycéen au lycée Jules Ferry, de Conflans-Sainte-Honorine en 2023, afin de mettre au terme au blocus de l'établissement, durant la mobilisation contre la réforme des retraites. Encore, en juin 2024, 48 élèves sont poursuivis à la suite de l'occupation du lycée Hélène-Boucher à Paris dans le cadre des mobilisations pour Gaza⁵⁵.

Il apparaît qu'au-delà des mobilisations récentes, les mouvements lycéens et notamment la grève sont aussi anciens que l'institution elle-même (Rancière, 2004). Les mobilisations lycéennes et collégiennes ont fréquemment été associées aux étudiant·e·s, comme lors du 11 novembre 1940 (Morder, 2020). Pourtant, Agnès Thiercé recense plus de deux-cents révoltes lycéennes et collégiennes sur le XIX^e siècle (Thiercé, 2001). Loin d'être un phénomène restreint à quelques pays, Francis Dupuis-Déri comptabilise plus de 3000 grèves au sein des écoles secondaires à travers le monde depuis la fin du XIX^e siècle (Lefrançois, 2021). La massification scolaire des années 1960 va s'accompagner d'une plus grande autonomisation des mouvements lycéens vis-à-vis des organisations étudiantes. L'année 1967 est ainsi marquée par la création de comités Vietnam lycéens et de comités d'actions lycéens, tout comme les mobilisations de mai-juin 1968 touchent les lycées (Leschi, Morder, 2018 ; Morder, 2020).

Si la grève est une pratique commune aux mobilisations lycéennes, elle admet néanmoins des singularités dans les répertoires d'actions mobilisés. Par exemple, elle se combine généralement à d'autres actions afin de ne pas apparaître comme un simple absentéisme, qui passe notamment par l'occupation des lieux, parfois jour et nuit. De même, les occupations des lycées se développent en 1968 avant de muter en blocage en 2005 lors de la mobilisation contre la loi Fillon. Il ne s'agit ici plus d'organiser un ensemble d'actions au sein de l'établissement, notamment des assemblées générales, mais d'en bloquer l'accès aux élèves (Morder, 2020). La forte mobilisation des lycéen·ne·s ne se limite pas aux lycées généraux, mais touche également les établissements professionnel et technologique, comme lors du mouvement de 2006 contre le Contrat première embauche (CPE). Ugo Palheta montre, dans son enquête, sur les élèves de ces filières qu'ils ont à la fois participé aux manifestations et à l'organisation d'un blocus durant plusieurs semaines, bénéficiant du soutien d'une majorité des élèves. Il souligne le rôle d'interprétation du mouvement par la direction de l'établissement et des enseignant·e·s, réduisant l'indignation lycéenne à un moyen pour ne pas aller en cours (Palheta, 2008). Pourtant le recours à la grève peut être interprété comme un choix permettant de contourner le refus des établissements, ou plus généralement des adultes, de prendre en compte la parole des élèves (Dupuis-Déri, 2020b). Comme pour les étudiant·e·s, le caractère politique des mouvements lycéens et collégiens est fréquemment contesté (Politix, 1988). Plus qu'un mouvement structuré, les mobilisations des élèves sont perçues comme des « débordements », des « explosions » symptomatiques d'un « malaise » (Guillemet *et al.*, 1991). La pratique des grèves scolaire peut pourtant largement dépasser la seule contestation de l'autorité scolaire et toucher à des considérations beaucoup plus larges, comme lors des Grèves du vendredi pour le climat en 2018 (Gaborit, Knops, 2022). En tant que répertoire d'action permettant de

⁵⁴ *Le Monde*, « Mouvement lycéen : une cartographie inédite », 14 décembre 2018.

⁵⁵ *Le café pédagogique*, « 48 élèves poursuivis par la justice pour occupation de leur lycée », 10 juin 2024.

transformer, au moins symboliquement et provisoirement, le rapport de force avec les adultes la grève scolaire constitue bien une forme d'action politique à l'instar des autres mobilisations sociales (Dupuis-Déri, 2020a). « Les virulentes réactions face à l'engagement d'une élève dans un combat contre le réchauffement climatique, faisant part à des critiques genrées, mais aussi quant à sa jeunesse liée à son statut « d'écolière » sont les témoins de ce rapport paradoxal à l'engagement des élèves. Alors que l'éducation à l'engagement est une priorité affirmée par les autorités scolaires et que celle-ci se manifeste à l'école de multiples façons (promotion des écodélégués, semaines dédiées à la promotion de valeurs démocratiques, etc.), des formes d'engagement inédites se font jour en niant parfois la capacité même de l'école de permettre aux élèves de s'engager, lorsqu'il s'agit de grèves scolaires à l'image notamment des réactions hésitantes de l'autorité scolaire face aux élèves grévistes » (Buttier, De Mestral, 2021)

Les trois organisations lycéennes rencontrées, FIDL, Mouvement national lycéen (MNL) et Les lycéens, admettent chacune des spécificités tant dans leur fonctionnement que dans leur rapport aux institutions scolaires. Les deux premières se définissent comme des syndicats lycéens. Elles s'appuient sur une histoire longue. La FIDL est, en effet, créée en 1987, à la suite du mouvement contre la loi Devaquet. Elle compte environ 1500 membres au moment de l'enquête. Le MNL est quant à lui créé en 2016 à la suite d'une scission au sein de l'Union nationale lycéenne (UNL), cette dernière ayant vu le jour en 1994 lors des mobilisations contre la révision de la loi Falloux, elle obtient des élus au Conseil supérieur de l'éducation (CSE) la même année. Enfin, l'organisation Les Lycéens voit le jour en 2021 à la suite des déboires rencontrés par Avenir lycéens. Elle se positionne en rupture des organisations syndicales, obtient des élus aux CSE et déclare 250 membres. Malgré ces différences, d'histoire, de taille et de positionnement, les trois organisations dressent des constats relativement similaires vis-à-vis de la démocratie scolaire.

En premier lieu, la FIDL et le MNL témoignent de la disqualification des mobilisations lycéennes. Plusieurs formes de répression des actions ont été signalées aux syndicats lors du mouvement de 2023 contre la réforme des retraites. Des lycéen-ne-s se seraient vu refuser l'accès à leur internat suite à leur participation à des blocus. D'autres élèves auraient fait face à des conseils de discipline plusieurs semaines après la fin des mobilisations afin d'éviter un soutien des jeunes mobilisés. À cela s'ajoutent des rappels à l'ordre des équipes enseignantes en direction d'élèves considérés comme engagés dans le mouvement, lesquelles ont pu être vécues comme des tentatives d'intimidation. Aussi, face aux pressions vécues par les élèves lors des mobilisations, les organisations mettent en œuvre des temps de formation sur les blocus afin de ne pas être perçues « comme juste des lycéen-ne-s qui veulent tout faire brûler, ce qui n'est pas le cas en réalité » (Entretien membre du bureau national, FIDL, 2 mars 2023). Il s'agit à la fois de légitimer le blocus en créant du lien avec les organisations de parents d'élèves et les syndicats professionnels, mais également de protéger les élèves en faisant en sorte de ne pas avoir quelques personnes très visibles pouvant être considérées comme des meneur-se-s.

En dehors des mouvements sociaux, les organisations lycéennes rencontrent des difficultés pour se faire entendre ou développer des projets dans les établissements. Cette problématique déjà identifiée dès la généralisation des CVL en 2000 ne semble pas trouver de résolution dans les réformes récentes (Becquet, 2002). Si Les Lycéens a la volonté d'aider les élu-e-s dans la coordination des projets, notamment des écodélégué-e-s, elle se heurte néanmoins à la difficulté de trouver dans les établissements des adultes prêts à les accompagner. De même, les élu-e-s peuvent être découragé-e-s ou se trouver dévalorisé-e-s par des remarques sur leurs bulletins (Entretien collectif, Les Lycéens, 30 juin

2023). Cette difficulté à développer localement des projets d'amélioration de la vie lycéenne se heurte à leur statut de jeune mineur. En effet, les organisations lycéennes n'ont pas la possibilité de distribuer des tracts dans ou aux abords des établissements, comme elles ne peuvent pas intervenir dans les classes pour présenter leurs actions, comme c'est le cas pour les organisations étudiantes.

« Malheureusement, très souvent, même si on propose des choses, on n'a pas d'impact direct, on n'est pas toujours forcément écouté. On nous rappelle très souvent qu'effectivement on est des lycéens, qu'on est encore jeunes et que voilà. Mais peut-être qu'on aimerait bien des fois aussi qu'on nous fasse plus confiance. Et à travers tout ce qu'on fait, on essaie de montrer que justement on peut être digne de cette confiance et qu'on est en mesure de monter des projets, on est en mesure de faire tout ça. » (Entretien élu CNVL pour l'académie de Strasbourg, Les Lycéens, 30 juin 2023.)

Face à ce manque de légitimité lors des mobilisations et les difficultés à mettre en œuvre localement des actions, les organisations rencontrées développent des stratégies pour renforcer leur légitimité, notamment par l'usage des réseaux sociaux. Il peut s'agir de communiqués de presse pour prendre position sur l'actualité, de la rédaction de guides ou d'infographie sur des questions thématiques en lien avec la vie lycéenne, de la signature de pétitions ou encore de la réalisation d'enquêtes aboutissant à la rédaction de rapports. Ces derniers permettent de faire du plaidoyer auprès des rectorats, du ministère de l'éducation nationale et plus généralement des personnalités politiques.

Pour autant le travail mené par les organisations lycéennes ne leur permet pas d'être considérées comme des acteurs légitimes et représentatifs. Aussi, l'investissement dans les différentes instances des établissements fait débat au sein de la FIDL et du MNL. Certaines formes d'actions étant jugées peu rentables ou comme une perte de temps face au manque d'écoute et de poids sur les décisions des établissements. Les Lycéens pointent également un manque de confiance des différents acteurs vis-à-vis du travail mené par l'organisation :

« À chaque fois on nous répond "ah oui, mais attendez, ça, c'est pas ma juridiction", donc à chaque fois c'est l'excuse : "Ça, c'est pas ma juridiction allez voir mon collègue." Donc on va voir le collègue : "Ah ça, c'est pas ma juridiction." Attendez, on ne comprend plus trop ! Donc voilà c'est une manière de nous dire "c'est sympa, mais bonne journée" et on trouve ça dommage. » (Entretien élu CSE, vice-président de l'organisation Les Lycéens, 30 juin 2023.)

Comme en témoignent les problématiques soulevées par les organisations lycéennes, le développement d'une culture de l'engagement renvoie à une injonction paradoxale (Buttier, De Mestral, 2021). Les membres des trois organisations rencontrées, tout comme les élu-e-s observé-e-s lors du congrès des écodélégué-e-s de l'académie de Versailles, expriment tou-te-s d'un manque de considération des adultes, voire d'une disqualification de leurs engagements. Pourtant, parmi ces élèves engagés tous ne le sont pas dans une forme syndicale pouvant être considérée comme illégitime par les autorités scolaires. Et même dans ce cadre, la majorité d'entre eux "jouent le jeu" de la démocratie scolaire en siégeant dans les instances.

« Ce qui est intéressant, c'est de se dire, finalement, est-ce que, lorsque je suis un jeune qui fait son SNU, est-ce que je suis meilleur citoyen ? Est-ce que je suis mieux engagé que si je suis un jeune qui fait du saxophone et qui participe à la fête de son village, et qui anime son village deux fois par an, fait vivre son village, est très connu avec l'entièreté du village, et donc est aussi dans l'intergénérationnel, etc. Est-ce que je suis moins engagé, en fait ? Or, ça, ce ne sera absolument pas reconnu. Et donc ça, c'est une question. Est-ce que, pour

autant, c'est moins intéressant comme engagement ? Voilà, c'est cette hiérarchisation des engagements qui nous pose question. On trouve que les pouvoirs publics sont beaucoup là-dessus, en ce moment. Ils sont vraiment sur des dispositifs d'engagement qui seraient vraiment meilleurs ou bien, etc. Nous, on aurait plutôt tendance à dire qu'il y a sûrement des formes d'engagement qui sont intéressantes et qu'il faut aller regarder cette diversité-là. D'autant que les jeunes l'ont prouvé. Ils sont dans cette diversité. On a un recul des formes traditionnelles, alors qu'on a une diversité de manière de s'engager par les jeunes aujourd'hui qui est très importante. Jusqu'à des formes qui ne sont pas vraiment du goût des pouvoirs publics, mais qui sont probablement des formes d'engagement, d'une certaine façon. » (Entretien délégué général CNAJEP, 22 juin 2023.)

Comme en témoigne le positionnement du Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire (CNAJEP), ce sentiment d'une hiérarchisation des engagements des jeunes est partagé par de nombreuses organisations de jeunesse et d'éducation populaire. Aussi, la demande de reconnaissance des élèves et plus généralement des jeunes excède la sphère scolaire pour y intégrer d'autres pratiques d'engagements, hors l'école ou considérés comme peu légitimes par les pouvoirs publics.

3.3 Une reconnaissance : « oui, mais pas n'importe laquelle »

Face aux difficultés exprimées, les organisations de jeunesse expriment une forte demande de reconnaissance de leurs engagements. Celle-ci dépasse largement le cadre de ce rapport puisqu'elle concerne en premier lieu la possibilité de mener à bien leurs projets et d'être mieux considérés par les équipes éducatives. Pour autant, comme le souligne le Délégué national à la vie lycéenne (DNVL) ces demandes constituent un préalable nécessaire à une reconnaissance formelle dans les cursus.

« Ce que les élèves ressentent des fois, c'est un manque de reconnaissance, mais vraiment de la part, souvent, de l'institution. Il y a des professeurs ou des établissements, de manière générale, qui ne vont pas s'organiser et faire les choses pour leur faciliter la vie. Ils ont un mandat d'élus, ils doivent pouvoir l'exercer tranquillement, sans être contrariés. Et ce n'est pas toujours le cas, parce que tel prof va mettre un contrôle très important, justement là. Alors, bien sûr, il ne faut pas changer toute la vie d'une classe pour un élu, mais malgré tout, voilà. Ou de devoir justifier l'absence, alors que non, c'est une absence, certes, mais elle ne doit pas être justifiée, puisque l'élève, il n'est pas absent de son fait, c'est parce qu'il était à un autre endroit, en tant que représentant. Et donc, c'est tout ça la reconnaissance, elle commence par-là, c'est reconnaître ce statut élu, et qu'ils n'entendent pas dire qu'ils font ça juste pour sécher des cours. Donc, c'est la première des reconnaissances qui est demandée par les jeunes. » (Entretien DNVL, 9 juin 2023.)

Permettre aux jeunes de s'exprimer est donc la première des conditions permettant d'aller vers une reconnaissance des engagements. Cela passe à la fois par un travail auprès de la communauté éducative qui doit apprendre à faire confiance aux élèves, mais également par des éléments de promotion de l'engagement, telles que les semaines de l'engagement, la mise en place de panneaux d'affichage dans l'ensemble des établissements, etc.

Aussi, les trois organisations lycéennes rencontrées se positionnent toutes en faveur d'une meilleure reconnaissance de leurs engagements qu'il s'agisse d'être considéré comme des acteurs légitimes de la vie scolaire ou d'une valorisation formelle dans le cursus et Parcoursup. D'une part, elles souhaitent que les réformes à venir permettent l'engagement du plus grand nombre selon diverses modalités ne se

limitant pas aux engagements dans l'institution scolaire, afin de permettre l'exercice de la citoyenneté des jeunes mineurs. D'autre part, elles appellent de leurs vœux une réforme de Parcoursup. En effet, elles s'accordent sur le fait que certains engagements sont plus valorisables que d'autres sur la plateforme. Le syndicalisme étudiant est vu comme un engagement pouvant entacher un dossier, amenant les élèves à ne pas le mentionner. De manière plus large, les activités électives, même en dehors d'une affiliation syndicale, peuvent également représenter un point noir. En effet, par leur aspect chronophage ces engagements jouent négativement sur la scolarité qu'il s'agisse du nombre d'absences ou du temps personnel restant pour obtenir des notes à la hauteur des ambitions des élèves. En ce sens, les organisations lycéennes se positionnent en faveur d'une reconnaissance de leurs engagements à même de ne pas les pénaliser dans le contexte d'une sélection croissante dans l'accès à l'enseignement supérieur. Si Parcoursup a accentué les mécanismes de sélection, cette revendication n'est pour autant pas récente. En 2015 déjà l'UNL se positionnait en faveur d'une valorisation des engagements sur la plateforme Admission post-bac (UNL, 2015).

L'organisation Les Lycéens a publié en janvier 2023 un « Rapport sur l'engagement et la démocratie scolaire ». Il s'agit pour les auteurs de montrer que l'engagement des élèves existe et qu'il est important de le reconnaître pour que d'autres jeunes s'engagent. Parmi leurs propositions figure notamment la création de CAVL dans les vice-rectorats de Nouvelle-Calédonie et de Polynésie française, ainsi que la mise en place d'une représentation lycéenne au conseil supérieur des programmes (Les Lycéens, 2023).

« Il y a des idées extrêmement ambitieuses. Avoir des élèves lycéens au conseil supérieur des programmes c'est une idée qui est portée depuis je ne sais pas, peut-être une demi-décennie une décennie, enfin, c'est peut-être pas grand-chose dans une vie, mais dans le monde de la démocratie lycéenne c'est gigantesque. Et donc voilà, c'est des idées très ambitieuses, mais qu'on pense être légitime. Pourquoi un lycéen n'a pas le droit de donner son avis sur les programmes qu'il étudie chaque jour ? Évidemment qu'il n'est pas expert, évidemment qu'il ne va pas pouvoir dire si le réchauffement climatique c'est ça, ça, ça. Mais il peut au moins donner son avis sur la densité des programmes, sur le contenu, sur les priorités qu'on veut donner à ces programmes. » (Entretien élu CNVL pour l'académie de Strasbourg, Les Lycéens, 30 juin 2023.)

Comme souligné précédemment par le DNVL, la demande de reconnaissance des engagements passe ici en premier lieu par l'équité des dispositifs de représentation entre les élèves, ainsi que par leur représentation dans l'ensemble des instances éducatives. Au-delà de ce premier aspect de la reconnaissance des engagements, l'organisation propose également la création d'une certification sous la forme d'un diplôme de l'engagement.

« Diplôme de l'engagement »

Une fois cette première piste explorée et les élèves informés, la question de l'engagement se pose toujours. Comment intéresser des étudiants à s'engager pour leurs valeurs et leurs droits ? Nous pensons que le risque d'une simple information n'entraînerait que l'engagement d'une "catégorie-type" d'élèves, ne donnant donc pas lieu à une représentativité des plus parfaites.

La valorisation de l'engagement est donc importante. Pour récompenser les lycéens ayant œuvré pour une cause ou ayant agi pour le bien de tous, nous suggérons la **création d'un diplôme de l'engagement**. Cette récompense de niveau national permettrait une réelle authentification des actions là où Parcoursup ne propose qu'une description rédigée par le candidat, souvent biaisée pour être en accord avec les études envisagées. Ainsi, ce diplôme pourrait être certifiable en fournissant des documents officiels (dans les domaines où cela est possible) et agrémenté d'une liste concrète des engagements afin de garantir **une véritable vision d'ensemble de l'étudiant** pouvant aller de la 6ème à la Terminale.

D'un point de vue plus administratif, cette certification pourrait être rédigée par le lycée avec l'aide de son établissement puis envoyée au rectorat afin qu'elle soit validée, donc officialisée. » (Les Lycéens, 2023, p. 8.)

La proposition de créer un diplôme vise à certifier les engagements des élèves notamment dans le contexte de Parcoursup. Il permettrait à la fois d'agir comme une motivation auprès des élèves, tout autant que comme un élément de légitimation des engagements auprès des jeunes, mais aussi de leur famille et des équipes éducatives. Il permettrait également de dépasser les préjugés existant sur les engagements des jeunes en les reconnaissant comme un élément singulier, mais intégré au parcours scolaire.

De son côté le RNJA défend une conception de la reconnaissance ne se réduisant pas au parcours scolaire et à l'insertion professionnelle.

« En interne, on a aussi un enjeu à ne pas voir les compétences gagnées dans le cadre du bénévolat uniquement comme des compétences antichambres de l'expérience professionnelle. Et que ce n'est pas que des trucs à mettre sur le CV, c'est aussi des trucs justes pour toi en tant que jeune engagé que tu peux te dire que tu as gagné ces compétences-là. Et il n'y a pas que l'école pour t'apprendre des choses. Et il n'y aura pas que le domaine professionnel pour lequel tu vas devoir mobiliser ces choses. » (Entretien délégué général RNJA, 3 avril 2023.)

Son livre blanc publié en 2021, intitulé « Jamais trop tôt pour agir », issu d'une consultation menée sous la forme d'un dialogue structuré se positionne en faveur d'une reconnaissance passant par « la construction de nouvelles représentations des jeunes qui, si elles sont gratifiantes pour elles, le seront nécessairement pour la société dans son ensemble » (RNJA, 2021). Aussi, les jeunes engagés dans les Juniors associations se voient offrir plusieurs possibilités de reconnaissances : au travers d'un kit « Valoriser ses compétences » créé par le RNJA, du passeport « Bénévolat et compétences » de l'association Animafac, mais également du Youthpass. La volonté de ne pas vouloir voir l'engagement des jeunes réduit à la sphère scolaire s'explique également par les inégalités qu'elle pourrait engendrer. Pour le RNJA, les élèves n'ont pas tous les mêmes possibilités d'engagement, les mêmes opportunités temporelles, financières et matérielles pour rejoindre une association. Le développement des possibilités d'engagement passe également pour l'association par l'aménagement des emplois du temps des élèves en libérant du temps.

Aussi, il apparaît que la demande de reconnaissance des engagements formulée par les jeunes est forte, mais les modalités font débat. Ils souhaitent tout à la fois pouvoir s'engager sans crainte de subir le désintérêt ou la disqualification des équipes éducatives ou pire des formes de répression de leurs actions. En effet, en l'état, la mise en œuvre des réformes cherchant à développer une culture de l'engagement à l'école joue en faveur d'une définition prescriptive des engagements des jeunes. Celle-ci se retrouve également dans les dispositifs de reconnaissance. Seuls certains engagements trouveront à être valorisés dans le Parcours citoyen par les équipes éducatives. De même, seule une partie des engagements seront mentionnés par les élèves dans leur dossier Parcoursup. Tous les engagements ne se valent pas dans les processus de sélection, laissant apparaître des implicites entre les activités légitimes et illégitimes, les répertoires d'actions promus ou contestés par l'institution scolaire. Cette dimension prescriptive est d'autant plus visible, mise en rapport de la répression des mouvements sociaux lycéens.

Conclusion

« Je crois qu'on est en train de brosser un tableau extrêmement sombre de la démocratie lycéenne, alors qu'il y a plein de points positifs ! » (Entretien élu CNVL pour l'académie de Strasbourg, Les Lycéens, 30 juin 2023.)

L'étude des réformes touchant à la fois aux Parcours citoyen des élèves et aux écodélégué-e-s permet d'observer en quoi la reconnaissance des engagements s'inscrit dans continuité de politiques de promotion d'un certain nombre d'activités – projets de classe, participation dans les instances des établissements, engagement dans les différents clubs et activités scolaires allant du sport, à la presse, en passant par la lutte contre le harcèlement – pouvant être réunies sous l'appellation « culture de l'engagement ». Cette incitation à l'engagement des élèves dans une diversité de projet peut ainsi être mise en rapport avec les « éducations à » et le développement d'une approche par compétence. Il s'agit par la prise en considération des expériences non formelles ou informelles à la fois de développer une approche transversale des enseignements disciplinaires, mais également de mieux prendre en compte les élèves dans leur globalité. Aussi, la promotion d'une « culture de l'engagement » s'inscrit dans les projets d'établissement au titre de l'amélioration du climat scolaire, mais également comme un outil à même de compenser les inégalités scolaires des élèves (Bonnéry, Renard, 2013).

On observe à ce propos que les différentes incitations à la reconnaissance des engagements des jeunes dans leur parcours d'étude prennent des formes semblables. La valorisation passe par la délivrance d'un document attestant des compétences acquises ou par une mention sur le bulletin trimestriel de l'élève (qu'il s'agisse du Parcours citoyen ou d'une option créée spécifiquement). En dehors des formations relevant du ministère de l'Agriculture, il n'existe pas de dispositif de validation des engagements. L'unité facultative « engagement citoyen » de l'enseignement agricole fait ici figure d'exception. Enfin, la reconnaissance dans le cadre de la sélection dans l'accès aux études supérieures semble être la forme la plus partagée entre les différents types d'engagements. Quoique peu pris en considération dans les procédures des universités, les élèves sont fortement incités à renseigner de manière exhaustive leurs expériences d'engagement dans la plateforme Parcoursup.

La valorisation dans les parcours et plus encore la reconnaissance des engagements dans le cadre de la sélection scolaire permettent de visualiser de manière accrue comment certains engagements se heurtent ou non à la forme scolaire. Il apparaît que certaines formes d'engagement, telles que la participation aux instances, mais surtout les écodélégué-e-s sont pensés, par l'institution scolaire, dans le cadre de la formation des élèves. En ce sens, ces formes d'engagement sont organisées dans le cadre de la forme scolaire. D'autres engagements, tels que le syndicalisme lycéen ou la participation à des collectifs informels n'intègrent pas la forme scolaire. En ce sens, ces engagements n'entrent pas dans les politiques de reconnaissance du fait des équipes éducatives qui les excluent du spectre des activités possibles ou du fait des élèves eux-mêmes, qui craignent de voir leur dossier scolaire disqualifié.

Ainsi, le développement d'une culture de l'engagement à l'école a vocation à mettre en lien les engagements des élèves et les programmes. Ce faisant, cette action publique contribue à légitimer certaines formes d'engagement et à en disqualifier d'autres (Gallant, Garneau, 2016). Comme évoqué dans le cadre de la généralisation des écodélégué-e-s, le développement de formes d'engagements scolaires s'accompagne de nouveaux dispositifs partenariaux avec des associations (Barrère, 2013).

Conclusion générale

« Dans les faits, au-delà des freins matériels, il y a un frein juste de reconnaissance et d'acceptation de la légitimité des jeunes à mener des projets et à créer des associations. » (Entretien délégué général RNJA, 3 avril 2023.)

Les jeunes s'engagent en nombre que ce soit dans la démocratie scolaire ou dans les associations et organisations de jeunesse (CNESCO, 2018). Aussi, ce rapport exploratoire s'est donné pour objectif d'observer et de documenter les dispositifs de reconnaissance des engagements des élèves du secondaire. Il s'inscrit dans un contexte où cette question se trouve régulièrement mise à l'agenda des politiques éducatives et de participation des jeunes.

À l'échelle européenne, de nombreux textes encouragent la reconnaissance des engagements des jeunes dans l'optique de favoriser tout à la fois : la citoyenneté européenne par la participation aux programmes de volontariat ; la citoyenneté active par l'expérience de l'engagement ; et la formation tout au long de la vie, les engagements permettant de renforcer l'employabilité des jeunes. Néanmoins, il n'est pas aisé de déterminer le rôle des incitations européennes dans les dispositifs nationaux. Aussi, la reconnaissance des engagements des jeunes dans les pays européens est diversement déployée. Les exemples mobilisés permettent d'observer plusieurs degrés d'institutionnalisation de la reconnaissance dans les parcours, allant de certifications à la frontière du scolaire, à des formes de valorisation dans le cursus jusqu'à une validation obligatoire dans le secondaire et débouchant sur de possibles formes de sélection dans l'accès à l'enseignement secondaire.

Pour la France, l'étude de la mise en œuvre du Parcours citoyen des élèves en 2013 et plus récemment, en 2019, de la généralisation des écodélégué-e-s permet d'observer comment la question de la reconnaissance des engagements s'intègre de manière systématique dans les questions de participation et d'engagement. La reconnaissance des engagements prend principalement la forme de dispositifs de valorisation qui, s'ils intègrent la formation des élèves, ne comptent pas dans l'obtention du et se réduisent à une mention dans le bulletin scolaire ou à une certification et transcription en compétences. Deux formes de validation comptant dans l'obtention de l'année ou du diplôme existent : la présentation d'un engagement au brevet des collèges et l'unité facultative « engagement citoyen » de l'enseignement agricole. Au-delà de ces dispositifs, la reconnaissance des engagements se développe également dans les procédures de sélection dans l'accès à l'enseignement supérieur. Si les élèves le souhaitent, leurs engagements peuvent être indiqués dans leurs dossiers, même si leur prise en considération est marginale en dehors de quelques filières.

Aussi les politiques de reconnaissance des engagements des élèves trouvent à s'inscrire plus largement dans une injonction croissante à la citoyenneté dans les politiques de jeunesse (Bier, 2010a ; Loncle, 2003), laquelle passe notamment par la participation (Becquet, Stuppia, 2021 ; Walther, 2020). Si dans le cadre du Parcours citoyen des élèves l'ensemble de leurs engagements sont susceptibles d'être reconnus, dans les faits, cela concerne principalement les engagements institutionnalisés et scolaires : démocratie scolaire, clubs de l'établissement, projets de classe. Les dispositifs de reconnaissance tendent à favoriser des engagements « normés » (Buttier, De Mestral, 2021). Les engagements militants, quoique s'accompagnant fréquemment d'un fort investissement temporel, font rarement l'objet d'une

reconnaissance formelle. Ils sont au contraire régulièrement délégitimés. Cette prise en compte partielle et différenciée des engagements des élèves soulève le rôle prescripteur de l'école (Dupuis-Déri, 2020b) et des formes d'injonction à certains types d'engagements présents dans les politiques de jeunesse (Gallant, Garneau, 2016).

Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer cette distinction entre engagements reconnus ou non. En premier lieu, ces politiques se fondent sur une vision duale de la jeunesse : vulnérable quant à son entrée dans la vie d'adulte et menaçante de par son mauvais comportement citoyen (Becquet *et al.*, 2012). Deuxièmement, la reconnaissance s'inscrit plus globalement dans des enjeux d'établissement, qu'il s'agisse d'améliorer le climat scolaire ou de dynamiser la démocratie scolaire. Les engagements des élèves sont davantage reconnus quand ils trouvent à s'appuyer sur des problématiques éducatives. Enfin, les expériences d'engagement des élèves s'inscrivent dans une transformation des manières d'enseigner, avec le développement de parcours, de formes de transversalités entre les disciplines et du recours à une approche par compétences. Aussi, les engagements considérés comme légitimes sont avant tout ceux qui sont compatibles avec les programmes, les politiques scolaires ou encore les projets d'établissement.

Les politiques françaises de reconnaissance des engagements ou celles étudiées dans d'autres pays européens permettent donc d'observer une extension de la forme scolaire à une partie des activités extrascolaires des élèves (Vincent *et al.*, 1994).

Si ce rapport avait pour vocation de tracer à grands traits un premier portrait des dispositifs et pratiques de la reconnaissance des élèves dans le secondaire, de nombreuses pistes de recherche demeurent inexplorées. D'une part, cette recherche ne visait pas à entrer dans le détail des dispositifs et des politiques déployés à l'échelle des académies et des établissements. Or il apparaît, au travers des exemples mobilisés, que les pratiques sont aussi nombreuses que diverses. Des différences importantes existent au sein même de l'enseignement secondaire, qu'il s'agisse des niveaux ou des filières des élèves. Ces différences peuvent également conduire au développement de pratiques de reconnaissances spécifiques répondant à des problématiques singulières. D'autre part, la préoccupation des politiques éducatives et de jeunesse pour les engagements des jeunes et leur possible reconnaissance n'est pas limitée à l'enseignement secondaire. Le Parcours citoyen se déploie dès l'école primaire, de même que les projets de classe ou d'établissement reposant sur un engagement des élèves. De nombreux établissements du premier degré, publics, sous contrat ou hors contrat, mobilisent des pédagogies favorisant la participation des enfants. Du côté des étudiant·e·s, là aussi la question de la reconnaissance des engagements s'intègre de manière diverse dans les cursus depuis la loi Égalité et citoyenneté de 2017.

Enfin, le développement d'une reconnaissance formelle, qu'elle passe par la valorisation, la validation ou la sélection, pose en creux la question du travail et des financements associatifs. On l'a vu, les associations éditent des attestations pour certifier les activités d'engagement dans le cadre de Parcoursup. Certaines, face à la demande des jeunes, vont jusqu'à développer des actions d'accompagnement et de formation sur les manières de rendre compte de ses engagements sur la plateforme. Ces actions engagées dans le cadre de la sélection universitaire ne font pas l'objet de financements spécifiques, alors qu'elles requièrent du temps et des moyens. Aussi, comme le souligne le CNAJEP à ce propos, si les associations sont en mesure d'accueillir des jeunes, via les MIG ou sous d'autres formes, elles doivent pouvoir le faire dans de bonnes conditions.

« Si on veut à un moment donné accueillir des jeunes, il faut les accueillir pour de vrai, les accompagner, les former, etc. En tous les cas, vraiment prendre soin d'eux. Et ça, en fait, il y a des associations aujourd'hui de jeunesse et d'éducation populaire qui peinent à le faire parce qu'en fait on leur supprime, on leur baisse des subventions. Il y a de moins en moins de personnes pour le faire. Et qu'on ne peut pas dans un même temps vouloir que les associations de jeunesse et d'éducation populaire accueillent, favorisent l'engagement, soient force de proposition, accompagnent, etc. Et dans le même temps, ne pas leur permettre très concrètement, financièrement de le faire. » (Entretien délégué général CNAJEP, 22 juin 2023.)

Bibliographie

- Ahola S., Hedmo T., Thomsen J.-P. et Vabø A. (2014, octobre). *Organisational features of higher education. Denmark, Finland, Norway and Sweden* [Working Paper]. 106. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2358908>
- Aublin S. (2020). Les écoresponsables de l'enseignement agricole. *Diversité*, 198(1), 80-83. <https://doi.org/10.3406/diver.2020.4893>
- Audigier F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (44), 25-34. <https://doi.org/10.4000/ries.125>
- Audigier F. (2010). Chapitre 1. Les curriculums chahutés. Que faire de nouvelles demandes sociales ? L'exemple des 'Éducatifs à...'et autres domaines de formation. Dans *École, médiations et réformes curriculaires* (p. 21-37). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.malet.2010.01.0021>
- Baccala G. (2009). Mobilité internationale des jeunes et reconnaissance de l'éducation non formelle. *Agora débats/jeunesses*, 4(50), 85-88.
- Bache I. (2010). Partnership as an EU Policy Instrument: A Political History. *West European Politics*, 33(1), 58-74. <https://doi.org/10.1080/01402380903354080>
- Bantigny L. (2016). Brefs repères pour une histoire des engagements. *Diversité*, 184(1), 25-30.
- Barrère A. (2013). Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 9-13. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0009>
- Becker H. S. (2006). Sur le concept d'engagement. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.642>
- Becquet V. (2002). *Mise en place et fonctionnement des conseils de la vie lycéenne*. Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche.
- Becquet V. (2009). Se saisir du conseil de la vie lycéenne: des principes à l'exercice de la fonction de délégué. *Carrefours de l'éducation* (28), 65-80. <https://doi.org/10.3917/cdle.028.0065>
- Becquet V. (2010). Mise en place et fonctionnement des conseils de la vie lycéenne ». *Les Cahiers du GERME*, (22-23-24). <http://www.germe-inform.fr/?p=2160>
- Becquet V. (2014). L'école face à la citoyenneté: quelles évolutions de l'action publique ? Dans P. Bongrand C. Boré S. Colinet M.-L. Elalouf M. Meskel-Cresta et J.-F. Nordmann (dir.), *École et mutation. Reconfigurations, résistances, émergences* (p. 109-118). De Boeck Supérieur. <https://hal.science/hal-03147492>
- Becquet V. (2016a). Des usages d'un dispositif public d'incitation à l'engagement des jeunes: l'exemple du service civique en France. Dans N. Gallant et S. Garneau (dir.), *Les jeunes et l'action politique: participation, contestation, résistance* (p. 107-126). Presses de l'Université Laval.
- Becquet V. (2016b). L'engagement des jeunes au miroir de l'action publique. *Diversité*, 184(1), 44-50.
- Becquet V. (2017). La participation institutionnelle des parents et des élèves dans les établissements scolaires. Dans I. Danic et P. Loncle (dir.), *Les labyrinthes de verre: Les trajectoires éducatives en France*

dans un contexte européen (p. 141-180). Presses universitaires de Rennes.
<https://doi.org/10.4000/books.pur.148742>

Becquet V. (2018). Comprendre l'instrumentation des questions de citoyenneté dans les politiques d'éducation et de jeunesse : une typologie des dispositifs d'action publique. *Lien social et Politiques* (80), 15-33. <https://doi.org/10.7202/1044107ar>

Becquet V. (2021). (S)'Éduquer par l'engagement : des visées politiques aux expériences formatrices. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (88), 43-52. <https://doi.org/10.4000/ries.11340>

Becquet V., Kovacheva S., Popivanov B. et Torbjorn F. (2020). Discourses of youth participation in Europe. national and transnational perspectives. Dans A. Whalter, J. Batsleer et P. Loncle (dir.), *Young People and the Struggle for participation. Contested Practices, Power and Pedagogies in Public Spaces* (p. 34-48). Routledge. <https://hal.science/hal-03313329>

Becquet V., Loncle-Moriceau P. et Van de Velde C. (dir.). (2012). *Politiques de jeunesse: le grand malentendu*. Champ social.

Becquet V. et Stuppia P. (2021). *Géopolitique de la jeunesse: engagement et (dé)mobilisations*. Le Cavalier bleu éditions.

Bekkers R. et Bridges Karr L. (2008). *Evaluatieonderzoek Maatschappelijke Stage*. Universiteit Utrecht.

Bekkers R., Spinkelink S., Ooms M. et Immerzeel T. (2010). *Maatschappelijke Stage en Burgerschap: Rapportage Schooljaar 2008/2009*. Universiteit Utrecht.

Bertron C. (2015). Savoir donner : les enjeux d'une définition scolaire de la philanthropie dans les pensionnats internationaux de Suisse romande. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (14), 95-118.

Bier B. (2010a). *Politiques de jeunesse et politiques éducatives. Citoyenneté/éducation/altérité*. <https://doi.org/10.3406/debaj.2010.1023>

Bier B. (2010b). Un dispositif-passerelle. *Cahiers de l'action*, 28(2), 5-6. <https://doi.org/10.3917/cact.028.0005>

Bier B. (2014). Éducation à la citoyenneté, justice, prévention : d'une évidence institutionnelle à un questionnement politique. *Cahiers de l'action*, 42(2), 7-13. <https://doi.org/10.3917/cact.042.0007>

BO de l'éducation nationale. *Circulaire Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD)* c. 2004-110. <https://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm>

Bodó M. (2014). A közösségi szolgálat 2011-es bevezetése és tanulságai. *Pedagógiai Folyóiratok*, (3-4). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-kozosségi-szolgalat-2011-es-bevezetese-es-tanulsagai>

Bodó M. (2019). Az iskolai közösségi szolgálat. *Szociálpedagógia*, (13). <https://core.ac.uk/reader/231907590>

Bodó M. et Markos V. (2019). Az iskolai közösségi szolgálat diákattitűdjének vizsgálata végzős középiskolások körében. *Educatio*, 28(3), 616-623. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.3.14>

Bonhoure G. et Hagnerelle M. (2003). *L'éducation relative à l'environnement et au développement durable. Un état des lieux. Des perspectives et des propositions pour un plan d'action*. Rapport à Monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire.

Bonnéry S. et Renard F. (2013). Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. *Sociologie d'un détour. Lien social et Politiques* (70), 135-150. <https://doi.org/10.7202/1021160ar>

Borbála L., Bodo M., Varga A., Gabriella F. et Malatinszky A. (2018). A nemzetipark-igazgatóságok iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos tevékenysége és tapasztalatai. *Tájékológiai Lapok*, 16, 157-172. <https://doi.org/10.56617/tl.3586>

Bordiec S. et Sonnet A. (2020). *Action publique et partenariat(s): enquêtes dans les territoires de l'éducation, de la santé et du social*. Champ social éditions.

Bozec G. (2018). La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. *Lien social et Politiques*, (80), 69-88. <https://doi.org/10.7202/1044110ar>

Bozec G. (2020). Vérité, neutralité et conflits de valeurs : les dilemmes de l'éducation civique aujourd'hui. *Raisons éducatives*, 24(1), 55-73. <https://doi.org/10.3917/raised.024.0055>

Bozec G. et CNESCO. (2016). *Éducation à la citoyenneté à l'école: politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. CNESCO, Conseil national d'évaluation du système scolaire. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Rapport_education_citoyennete.pdf

Bruning M., Bron J., Hoek A., van Oorschot F. et Rodenboog en anderen M. (2011). *Verankeren in de school. Maatschappelijke stage in het curriculum*. CPS (onderwijsontwikkeling en advies), SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling).

Buttier J.-C. (2023). Chapitre 3. Engagement de la jeunesse et Enseignement moral et civique en France : un débat d'actualité ? | Cairn.info. Dans *Des savoirs pour agir sur le monde Quels apprentissages des élèves face aux enjeux contemporains ?* (Presses universitaires de Grenoble, p. 71-82). <https://shs-cairn-info.bibdocs.u-cergy.fr/des-savoirs-pour-agir-sur-le-monde--9782706153099-page-71?lang=fr>

Buttier J.-C., Demers S., De Mestral A. D., Heimberg C. et Lefrançois D. (2021). Introduction : à l'école de l'engagement. *Tréma*, (56). <https://doi.org/10.4000/trema.6774>

Buttier J.-C., De Mestral A. D. (2021). D'hier à aujourd'hui, former des citoyen.ne.s engagé.e.s en France et en Suisse romande : une injonction paradoxale ? *Tréma*, (56). <https://doi.org/10.4000/trema.6776>

C3D STAPS. (2022, 28 novembre). *Attendus et critères généraux d'examen des vœux Parcoursup 2023*.

CESE. (2012, 28 mars). *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions - Communication sur les politiques de l'UE et le volontariat: reconnaître et valoriser les activités de volontariat transfrontalières dans l'UE*.

Chauvel S. et Huguée C. (2019). Enseignement supérieur : l'art et les manières de sélectionner. *Sociologie* (N° 2, vol. 10). <https://journals.openedition.org/sociologie/5451>

Chauvigné C. (2014). La formation de l'élève-citoyen dans les instances lycéennes : quelles finalités ? quels apprentissages ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* (36). <https://doi.org/10.4000/edso.969>

- Chauvigné C. (2018). La démocratie à l'école : quels savoirs, quelles valeurs pour quelle éducation ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (48). <https://doi.org/10.4000/edso.2980>
- Chauvigné C. (2022). La vie scolaire comme espace d'éducation entre 1960 et 1968 : liberté, conformité, neutralité ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (64). <https://doi.org/10.4000/edso.19183>
- Chauvigné C., Étienne R. et Clavier, L. (2011). Éléments pour une histoire de l'éducation à la citoyenneté : de l'école publique française au lycée, quels enjeux ? *Recherches en éducation*, (10). <https://doi.org/10.4000/ree.4798>
- CNESCO. (2018). *Engagements citoyens des lycéens : enquête nationale réalisée par le Cnesco. Dossier de synthèse*. Ministère de l'Éducation nationale, Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- COJ. (2022, 5 décembre). *Service national universel, avis sur la phase de déploiement 2021*. Les avis du COJ.
- Commission européenne. (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*.
- Commission européenne. (2001). *Livre blanc de la Commission européenne - Un nouvel élan pour la jeunesse européenne*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex%3A52001DC0681>
- Commission européenne. (2011a, 25 mars). *Commission staff working document on EU indicators in the field of youth*.
- Commission européenne. (2011b). *Communication sur les politiques de l'UE et le volontariat: reconnaître et valoriser les activités de volontariat transfrontalières dans l'UE*.
- Commission européenne. (2013). *Jeunesse en action, Guide du programme*.
- Commission européenne. (2018, 22 mai). *Mobiliser, connecter et autonomiser les jeunes: une nouvelle stratégie de l'Union européenne en faveur de la jeunesse, COM(2018) 269 final*.
- Commission Européenne, E. E. and C. E. A. (2017). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe: 2017*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/432713>
- Condette-Castelain S. (2009). L'implication des élèves dans la vie de l'établissement : regards croisés des enseignants et des conseillers principaux d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 53-64. <https://doi.org/10.3917/cdle.028.0053>
- Conseil de l'UE. (2006, 15 novembre). *Décision du Parlement européen et du Conseil établissant le programme «Jeunesse en action» pour la période 2007-2013*.
- Conseil de l'UE. (2009a, 27 novembre). *Année européenne des activités de volontariat pour la promotion de la citoyenneté active (2011)*.
- Conseil de l'UE. (2009b). *Résolution du Conseil du 27 novembre 2009 relative à un cadre renouvelé pour la coopération européenne dans le domaine de la jeunesse (2010-2018)*.
- Conseil de l'UE. (2011, 3 octobre). *Conclusions portant sur « Le rôle des activités de volontariat dans la politique sociale »*.
- Conseil de l'UE. (2012, 20 décembre). *Recommandation relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel (2012/C 398/01)*.
- Conseil de l'UE. (2013, 11 décembre). *Règlement (UE) n°1288/2013 du Parlement européen et du Conseil*

établissant "Erasmus +": le programme de l'Union pour l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport et abrogeant les décisions n°1719/2006/CE, n°1720/2006/CE et n°1298/2008/CE.

Coquide M., Lange J.-M. et Pincemin J.-M. (2010, octobre). *Éducation à l'environnement en France: éléments de situation et questions curriculaires*. <https://hal.science/hal-00526082>

Cottin-Marx S., Hély M., Jeannot G. et Simonet M. (2017). La recomposition des relations entre l'État et les associations: désengagements et réengagements. *Revue française d'administration publique*, N° 163(3), 463-476.

Couronné J., Dupuy C., Sarfati F. et Simha J. (2022). Le plaisir et le calcul: une analyse des activités extrascolaires des étudiant·es. *Sociologie*, 13(1), 63-77.

Couto M.-P. et Valarcher M. (2022). La motivation au pied de la lettre. Construction et expression des aspirations scolaires sur Parcoursup. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (51/1), 41. <https://doi.org/10.4000/osp.15675>

Damour T. (2012). L'éducation à la citoyenneté en Europe. *Éducation & Formations*, (82), 79-88.

Davis Smith J., Ellis A. et Howlett S. (2002). *UK-Wide Evaluation of the Millennium Volunteers Programme* (357). Institute for Volunteering Research.

Delignières D. (2018, juin). Parcoursup: comment classer les candidatures pour l'entrée en STAPS? *EP&S*, (380).

Desgouttes P. (2021). L'UNESCO à la rencontre de l'école de la République: l'éducation à la citoyenneté mondiale. *Administration & Éducation*, 170(2), 37-42. <https://doi.org/10.3917/admed.170.0037>

Deželan T., Bacalso C. et Lodeserto A. (dir.). (2023). *Youth political participation*. Council of Europe and European Commission. <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/youth-political-participation>

Dufour-Tonini A.-L. (2014a). *Consultation nationale « Pour un acte 2 de la vie lycéenne »*. Ministère de l'Éducation nationale.

Dufour-Tonini A.-L. (2014b). *Pour un acte 2 de la vie lycéenne*. Ministère de l'Éducation nationale.

Dupuis-Déri F. (2006). Les élections de Conseils d'élèves: méthode d'endoctrinement au libéralisme politique. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 691-709. <https://doi.org/10.7202/016282ar>

Dupuis-Déri F. (2020a). Histoire des grèves d'élèves du secondaire au Québec: démocratie et conflictualité. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(3), 67-94. <https://doi.org/10.7202/1075988ar>

Dupuis-Déri F. (2020b). Mobilisations de la jeunesse pour le climat au Québec: analyse des dynamiques conflictuelles à l'école. *Sociologie et sociétés*, 52(2), 303-325. <https://doi.org/10.7202/1088759ar>

Éducation Scotland. (2015). *A review of youth awards in Scotland. Helping young people to be successful, confident, effective and responsible citizens*.

El Haïry S. et Moutchou N. (2020, juin). *La philanthropie à la française*.

Eley D. et Kirk D. (2002). Developing Citizenship through Sport: The Impact of a Sport-Based Volunteer Programme on Young Sport Leaders. *Sport, Education and Society*, 7(2), 151-166. <https://doi.org/10.1080/1357332022000018841>

Eliasoph N. (2010). *L'évitement du politique: comment les Américains produisent l'apathie dans la vie*

quotidienne (C. Hamidi, trad.). Économica, DL 2010.

Eliasoph N. (2011). *Making volunteers: civic life after welfare's end*. Princeton University Press.

Eloy F. (2015). *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.flore.2015.01>

European Youth Forum. (2006). *Shadow report on voluntary activities*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/shadow-report-voluntary-activities-european-youth-forum>

EXTRASup. (2019). *Reconnaître & garantir la qualité des acquis et des compétences extracurriculaires des étudiants. Conduire et réussir le changement ensemble*.

Fabre M. (2014). Les « Éductions à » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (36). <https://doi.org/10.4000/edso.875>

Faure M. et Massacret M. (1997). Le Livre blanc sur l'éducation et la formation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (16), 113-118. <https://doi.org/10.4000/ries.3054>

Ferrand-Bechmann D. (2005). La pratique associative des jeunes mineurs : l'exemple du Réseau national des juniors associations. Dans V. Becquet et C. de Linarès (dir.), *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires* (p. 169-182). L'Harmattan. https://www.persee.fr/doc/debaj_1275-2193_2005_ant_16_1_929

France Stratégie. (2015). *Reconnaître, valoriser, encourager l'engagement des jeunes*.

Frandsen D. (2017). La territorialisation des politiques éducatives en France : des tensions récurrentes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (76), 115. <https://doi.org/10.4000/ries.6076>

Furco A. (2019). Szolgálati tanulás - A tapasztalaton alapuló oktatás kiegyensúlyozott megközelítése. *Szociálpedagógia*, (13), 5-13.

Gaborit, M. et Knops, L. (2022). *Climat (marches, grèves)*. <https://sciencespo.hal.science/hal-03909191>

Gallant N. et Garneau S. (dir.). (2016). *Les jeunes et l'action politique: participation, contestation, résistance*. Presses de l'Université Laval.

Garnier B. (2018). L'éducation informelle contre la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 67-91. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0067>

Gaxie D. (1978). *Le cens caché : inégalités culturelles et ségrégation politique*. Éditions du Seuil.

Girault Y. et Sauve L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. Croisements, enjeux et mouvances. *Aster : Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 46(1), 7-30. <https://doi.org/10.4267/2042/20028>

Grondeux J., Angrand B. et Érin J. (2023). *Note de l'IGESR*.

Guillemet J.-P., Cousin O. et Dubet F. (1991). Sociologie de l'expérience lycéenne. *Revue française de pédagogie*, 94(1), 5-12. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1361>

Hall M., McKeown L. et Roberts K. (2001). *Caring Canadians, involved Canadians : High-light from the 2000 national survey of giving, volunteering, and participating*.

Helms S. E. (2013). Involuntary volunteering: The impact of mandated service in public schools. *Economics of Education Review*, 36, 295-310. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.06.003>

Heurdiere L. et Prost A. (2021). *Les politiques de l'éducation en France*. La Documentation française.

Hoskins B., Abbs H., Han, C., Kerr, D. et Veugelers, W. (2012, 10 mai). *Contextual analysis report: participatory citizenship in the European Union* Institute of Education. European Commission, Europe for Citizens Programme.

Hoskins B., Jesinghaus J., Mascherini M., Munda G., Nardo M., Saisana M., Nijlen D., Vidoni D. et Villalba E. (2006, 4 juin). *Measuring Active Citizenship in Europe* (CRELL Research Paper 4 EUR 22530 EN). Institute for the Protection and Security of the Citizen.

Howlett S. (2003). „Millennium Volunteers“. Dans *Bürgerschaftliches Engagement und Sozialstaat* (p. 27-42). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09465-4_3

IGESR. (2021, juillet). *Contrôle des associations lycéennes et de parents d'élèves recevant des subventions du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports* (2021-142). Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

Jacquin F.-X. (2008). Les écodélégués, pour l'implication des élèves en faveur du développement durable. *Pour*, 198(3), 203-207. <https://doi.org/10.3917/pour.198.0203>

Kaufman J. et Gabler J. (2004). Cultural capital and the extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process. *Poetics*, 32(2), 145-168. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2004.02.001>

Kherroubi M. et Lebon F. (2017). Regards sur les mondes professionnels de la « co-éducation ». Introduction au dossier. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50(4), 7-23. <https://doi.org/10.3917/lsdle.504.0007>

Lambin R. et Postlethwaite T. N. (1994). Les études internationales de l'IEA. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (01), 19-26. <https://doi.org/10.4000/ries.4294>

Lawn M. (2006). Soft Governance and the Learning Spaces of Europe. *Comparative European Politics*, 4(2), 272-288. <https://doi.org/10.1057/palgrave.cep.6110081>

Le K. et Nguyen M. (2021). Education and political engagement. *International Journal of Educational Development*, 85, 102441. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102441>

Leenders H., Veugelers W. et De Kat E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155-170. <https://doi.org/10.1080/03057640802063106>

Lefrançois D. (2021). Histoire des luttes comme impulsion à l'engagement sociopolitique des jeunes malgré la contrainte scolaire. Entretien avec Francis Dupuis-Déri. *Tréma*, (56). <https://doi.org/10.4000/trema.7134>

Les Lycéens. (2023, janvier). *Rapport sur l'engagement et la démocratie scolaire*.

Leschi D. et Morder R. (2018). *Quand les lycéens prenaient la parole: les années 68*. Éditions Syllepse.

Loncle P. (2003). *L'action publique malgré les jeunes: les politiques de jeunesse en France de 1870 à 2000*. L'Harmattan.

- Loncle P. (2008). *Pourquoi faire participer les jeunes ? Expériences locales en Europe*. L'Harmattan.
- Loncle P. (2013). Jeunes et politiques publiques : des décalages croissants. *Agora débats/jeunesses*, (64), 7-18.
- Loup D. (2000). Community Service : Mandatory or Voluntary ? *School K-12*.
- Markos V. (2016a). A nyíregyházi középiskolás diákok iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos tapasztalatainak vizsgálata. *Párbeszéd: Szociális munka folyóirat*, 3(4). <https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/article/view/5913>
- Markos V. (2016b). Közösségi szolgálat vagy önkéntesség? *Educatio*, (3), 444-450.
- Marx L. et Reverdy C. (2020). Travailler en partenariat à l'école. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (134). <https://hal.science/hal-02549689>
- Meijs L. et Hendriks P. (2021). *New trends in the development of volunteering in the European Union*. Office des publications de l'Union européenne. <https://data.europa.eu/doi/10.2864/12288>
- MENJS. (2021). *Vademecum Éducation au développement durable Horizon 2030*.
- MENJS. (2022). *Document de politique transversale. Politique en faveur de la jeunesse* (Projet de loi de finances pour 2022).
- Merle P. (2003). Les nouveaux règlements intérieurs des établissements scolaires. 1. Contexte scolaire et modalités de mise à jour des règlements intérieurs. *Carrefours de l'éducation*, 15(1), 2-21. <https://doi.org/10.3917/cdle.015.0002>
- Milot P. (2003). La reconfiguration des universités selon l'OCDE. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3(148), 68-73.
- Moignard B. et Rubi S. (2020). Gérer les « perturbateurs ». Partenariat ou délégation ? Dans *Action publique et partenariat(s)* (p. 55-68). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.bordi.2020.01.0055>
- Monnin C. et Zarka Y. (2022). Les représentants des élèves : une démocratie à réinventer ? *Administration & Éducation*, 175(3), 63-66.
- Morder, R. (2020). Lycéennes et lycéens en grèves. *Mouvements*, 103(3), 121-130. <https://doi.org/10.3917/mouv.103.0121>
- MOVE. (2007, 23 mai). *Conference on "Mutual recognition skills and competences gained through volunteering : Toward a European debate"*.
- Niemi R. G., Hepburn M. A. et Chapman C. (2000). Community Service by High School Students: A Cure for Civic Ills? *Political Behavior*, 22(1), 45-69. <https://doi.org/10.1023/A:1006690417623>
- Nouvelot M.-O. et Droyer N. (2012). Éléments de réflexion autour de l'introduction du dispositif des écodélégués dans les établissements scolaires. *Pour*, 215-216(3-4), 43-53.
- Palheta U. (2008). Lutttes de classes, classes en lutte. *Politix*, 82(2), 169-192. <https://doi.org/10.3917/pox.082.0169>
- Pancer M. S., Brown S. D., Henderson A. et Ellis-Hale K. (2007). *The Impact of High School Mandatory Community Service Programs on Subsequent Volunteering and Civic Engagement, Research Report for Imagine Canada*.

- Pickard S. (2021). "You are stealing our future in front of our very eyes." The representation of climate change, emotions and the mobilisation of young environmental activists in Britain. *E-rea. Revue électronique d'études sur le monde anglophone*, (18.2). <https://doi.org/10.4000/erea.11774>
- Poirson B. (2021). *Mission éducation au développement durable : propositions faisant suite au travail d'animation de la communauté des écodélégués (octobre 2020 - mars 2021)*.
- Politix. (1988). *Mobilisations étudiantes, automne 1986.*, 1(1). http://www.persee.fr/issue/polix_0295-2319_1988_num_1_1
- Rancière D. (2004). La grève des écoliers. *Vacarme*, 26(1), 41-46. <https://doi.org/10.3917/vaca.026.0041>
- Rayou P. (2003). Les lycéens entre espace public et vie privée. Dans C. Xypas (dir.), *Les citoyennetés scolaires* (p. 105-117). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.meiri.2003.01.0105>
- Rizet S. (2010). *Jeunes mineurs en Associations. Quel impact sur leurs parcours ?* INJEP. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-l-action-2010-2.htm>
- RNJA. (2021). *Jamais trop tôt pour agir. Le livre blanc des juniors associations*.
- Rochex J.-Y. (2023). Au-delà du débat utilitarisme vs reconnaissance : développement de la normativité et individuation par les épreuves. *Revue française de pédagogie*, 220(3), 27-46.
- Ropé F. et Tanguy L. (dir.). (1994). *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. L'Harmattan.
- Ruiz Devesa D. (2022, 23 mars). *Implementation of citizenship education actions* (A9-0060/2022). European Parliament. [https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?lang=en&reference=2021/2008\(INI\)](https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?lang=en&reference=2021/2008(INI))
- Siurala L. (2004). *Cadre européen pour les politiques de jeunesse*. Conseil de l'Europe.
- Soussan M. (1988). Vie scolaire. *Revue française de pédagogie*, (83), 39-49. <https://doi.org/10.3406/rfp.1988.1451>
- Swaminathan R. (2007). Educating for the "Real World": The Hidden Curriculum of Community Service-Learning. *Equity & Excellence in Education*, 40(2), 134-143. <https://doi.org/10.1080/10665680701246450>
- Tanguy L. (2022). Les partenariats dans l'Éducation nationale, enjeux d'une hybridité public/privé. L'exemple de clubs du Rotary. *Revue française de pédagogie*, 216(3), 117-130. <https://doi.org/10.4000/rfp.12146>
- Testi J. (2021). *La reconnaissance pédagogique des engagements bénévoles et militants : étude d'une politique universitaire qui fait long feu* [These de doctorat, Paris 10]. <https://www.theses.fr/2021PA100017>
- Thiercé A. (2001). Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au XIX^e siècle. *Histoire de l'éducation*, (89), 95-120. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.842>
- Tiberj V. (2017). *Les citoyens qui viennent. Comment le renouvellement générationnel transforme la politique en France*. Presses universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-citoyens-qui-viennent--9782130785552-p-1.htm>
- Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H. et Schulz W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight*

Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://eric.ed.gov/?id=ED452116>

Tünde S. (2019). Kerekasztal-beszélgetés az iskolai közösségi szolgálatról. *Szociálpedagógia*, (13), 211-240.

UNESCO. (2015). *Éducation à la citoyenneté mondiale: Thèmes et objectifs d'apprentissage*. UNESCO Publishing.

UNL. (2015). *L'appel pour un renouveau de l'engagement lycéen*.

Vincent G., Lahire B. et Thin D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Presses universitaires de Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.9552>

Walther A. (2020). *Young people and the struggle for participation: contested practices, power and pedagogies in public spaces*. Routledge.

Whiteley P. (2014). Does Citizenship Education Work? Evidence from a Decade of Citizenship Education in Secondary Schools in England. *Parliamentary Affairs*, 67(3), 513-535. <https://doi.org/10.1093/pa/gss083>

Widmaier B. (2014). Chapitre 8. Citoyenneté active 3.0/2020 : participation des jeunes et capital social après la postdémocratie. Dans *Points de vue sur la jeunesse – Volume 1* (p. 131-147). Conseil de l'Europe. <https://doi.org/10.3917/europ.coll.2015.01.0131>

WJEC CBAC. (2016). *KS4 national/Foundation Welsh Baccalaureate specification*.

Yang W. (2017). Does 'compulsory volunteering' affect subsequent behavior? Evidence from a natural experiment in Canada. *Éducation Economics*, 25(4), 394-405. <https://doi.org/10.1080/09645292.2016.1182622>

Sigles et acronymes

C3D STAPS : Conférence des directeurs et doyens d'UFR STAPS

CA : Conseil d'administration

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CAVL : Conseil Académique de la Vie lycéenne

CNAJEP : Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire

CNESCO : Conseil national d'évaluation du système scolaire

CNVL : Conseil national de la vie lycéenne

CRAJEP : Coordination régionale des associations de jeunesse et d'éducation populaire

CTEVS : Conseiller technique établissement vie scolaire

CVC : Conseils de la vie collégienne

CVL : Conseils de la vie lycéenne

DAVL : Délégué académique à la vie lycéenne

DNVL : Délégué national à la vie lycéenne

DRAJES : Délégation régionale académique à la jeunesse

DGER : Direction générale de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture

EDD : Éducation au développement durable

IGESR : Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche

MDL : Maisons des lycéens

MENJS : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports

MIG : Mission d'intérêt général (dans le cadre du SNU)

ODD : Objectifs développement durable

UFR : Unité de formation et de recherche

UNSS : Union nationale du sport scolaire

RNJA : Réseau national des juniors associations

SDC : Séjour de cohésion (dans le cadre du SNU)

SDPFE : Sous-direction des politiques de formation et d'éducation de la DGER

SNU : Service national universel

STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives

Index des figures et tableaux

Figure 1 : Schématisation des dispositifs présentés dans le rapport	25
Figure 2. L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe. Cadre conceptuel	31
Figure 3. L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe.....	32
Figure 4 : Attestation de compétences à destination des élus du CVL de l'académie de Nantes.....	50
Figure 5 : Chainage de l'articulation EMC - SDC du SNU afin d'explicitier les étapes de la complémentarité et le système mobilisé.....	54
Figure 6 : Extrait Livret Parcours citoyen et de santé, collège Le Haut Gesvres, Académie de Nantes.....	56
Figure 7 : Extrait Méthodologie oral du diplôme national du brevet, collège Pierre et Marie Curie, Hennebont, Académie de Rennes.....	57
Figure 8 : Comptabilité des engagements des candidats pour l'entrée en STAPS.....	59
Figure 9 : Extrait, MENJS (2021), Vademecum Éducation au développement durable, horizon 2030	68
Figure 10 : Comment favoriser l'acquisition des compétences EDD tout au long de la scolarité ?,.....	69

Tableau 1: Synthèse des dispositifs européens de reconnaissance des engagements des élèves mentionnés dans le rapport	7
Tableau 2. Synthèse des dispositifs de reconnaissance des engagements des élèves au sein des établissements français, mentionnés dans le rapport	9
Tableau 3. Engagement dans des instances du lycée (CNESCO, 2018)	13
Tableau 4. Engagement dans les activités du lycée (CNESCO, 2018)	13
Tableau 5. Engagement associatif (CNESCO, 2018).....	14
Tableau 6. Instruments d'action publique, dimensions de la citoyenneté et dispositifs publics dans les secteurs de l'éducation et de la jeunesse	16
Tableau 7. Entretiens semi-directifs menés dans le cadre du présent rapport	24
Tableau 8. Participation des jeunes de 14 ans : répartition par domaine d'engagement et par pays	28
Tableau 9. Grille critérisée nationale Unité « Engagement citoyen ».....	67
Tableau 10. Exemple de repérage non exhaustif en lien avec le socle commun, Mission EDD, Académie de Versailles, non daté.....	70

LA RECONNAISSANCE INSTITUTIONNELLE DES ENGAGEMENTS DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

Depuis les années 2000, les politiques éducatives européennes et françaises placent l'engagement des jeunes au cœur de leurs priorités. Portée par des textes juridiques et des initiatives institutionnelles, la reconnaissance formelle des engagements — qu'ils soient bénévoles, citoyens ou associatifs — s'impose progressivement comme un impératif dans les cursus scolaires. Ce rapport explore comment cette dynamique, déjà ancrée dans l'enseignement supérieur depuis la loi Égalité et citoyenneté de 2017, s'étend désormais au secondaire, notamment dans les lycées.

À travers une enquête documentaire et des entretiens, cette recherche analyse les dispositifs de reconnaissance des engagements, classés en trois catégories : valorisation (mentions sur les bulletins, certifications), validation (intégration dans les notes ou diplômes), et sélection (prise en compte dans les procédures d'orientation, comme Parcoursup). Ces mécanismes interrogent l'extension de la « forme scolaire » aux activités extra scolaires, ainsi que leur portée normative : comment concilier la promotion d'une citoyenneté active avec les logiques de distinction et de sélection propres au système éducatif ?

L'étude révèle une injonction européenne à l'engagement, formalisée dès les années 1990 par la Commission européenne, qui lie participation des jeunes, employabilité et apprentissage tout au long de la vie. En France, cette dynamique se traduit par des dispositifs comme le Parcours citoyen (2013), les éco-délégués, ou les classes engagées (2023), qui visent à intégrer l'engagement dans les programmes scolaires. Pourtant, leur mise en œuvre reste inégale, dépendante des politiques locales et des initiatives des établissements. Les associations jouent par ailleurs un rôle clé dans ce processus : elles forment les élèves, leur offrent des terrains d'action, et coconstruisent des outils de valorisation des compétences acquises.

Le rapport met en lumière les ambivalences d'une politique publique qui, tout en promouvant l'autonomie et la participation des jeunes, renforce aussi les mécanismes de sélection et de contrôle au sein de l'école.

Avec le soutien de l'INJEP et du programme FIRST de CY Cergy Paris Université



ISSN : 2727-6465