

**Faculté des sciences économiques,  
sociales, politiques et de communication  
École des sciences politiques et sociales (PSAD)**

# **L'engagement politico-climatique des jeunes selon leur appartenance de classe**

**Entre socialisation et registres d'action**

Auteur : Pauline Bartholomé  
Promoteur(s) : Géraldine André  
Lecteur(s) : Eric Mangez  
Année académique 2024-2025  
Master en Sociologie, à finalité approfondie

## Déclaration de déontologie

Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux, ...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur.

Si j'ai eu recours à l'IA, j'ai scrupuleusement respecté les règles établies en la matière par la note du bureau Faculté ESPO en date du 1er juillet 2024, tout particulièrement dans son point 4.

Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiant(e)s en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses en ce compris l'usage des outils d'intelligence artificielle générative et savoir qu'un plagiat ou que toute autre forme d'irrégularité est une faute grave et est susceptible de donner lieu aux procédures et sanctions prévues aux articles 107 à 114 du RGEE (Règlement général des études et des examens).

*Louvain-la-Neuve, le 18 août 2025*

P. Pasthélomé

## Remerciements

En premier lieu, mes remerciements vont aux protagonistes de cette étude, c'est-à-dire tous les jeunes qui m'ont accordé leur confiance, leur temps, et un accès à du matériel d'une grande qualité et d'une grande richesse, faisant des entretiens le point culminant de ce travail de recherche. En effet, les données obtenues ont fait prendre tout son sens à ce mémoire et ont pu y ajouter une réelle profondeur. Au-delà du cadre académique, j'ai été véritablement épatée par les jeunes interrogés : grâce à leur maturité, leur regard et leur lucidité sur la société, leur ouverture d'esprit, leurs ressources, leur sympathie, et bien sûr leur engagement, sous toutes ses formes. Pour pratiquement chacun d'entre eux, il s'agissait de la première fois qu'il participait à un tel exercice, et je les remercie encore de s'être si bien prêtés au jeu. J'espère qu'eux aussi en garderont un souvenir positif.

Je me dois d'adresser également toute ma gratitude envers Géraldine André, ma promotrice qui m'a suivie depuis le tout début de ce travail, ainsi que durant mon stage. Sa patience, ses conseils, son expérience, sa grande aide, sa compréhension ont été précieux pour moi. Madame André n'a cessé d'essayer de me faire prendre confiance en moi, chose pour laquelle je tiens à la remercier également.

Ensuite, je ne pourrais passer à côté de remerciements envers mon amie Lisa, qui a suivi tout mon parcours académique, et qui s'est montrée intéressée, disponible et soutenance vis-à-vis de ce mémoire, et qui m'a permise, en outre, d'accéder à l'école où elle enseigne. Cette opportunité a véritablement relancé mon mémoire, et a été très riche d'un point de vue humain, en plus de tous les apports précités des rencontres avec les élèves. De la même manière, je remercie Lyes qui m'a toujours fait part de son soutien et de ses conseils, et qui m'a également aidé dans l'accès au terrain en acceptant de m'accueillir dans son école, expérience tout aussi intéressante.

Cette longue aventure a pu être partagée, particulièrement ces derniers mois, avec mes amis Duch, Gaston et Pilou, sans qui je n'y serais sans doute pas arrivée. Leur soutien infaillible, leur compréhension, nos séances de travail quotidiennes, et surtout leur amitié m'ont permis de tenir et d'aller de l'avant. Je ne leur souhaite que de la réussite pour la fin/la suite de leurs parcours. J'aimerais aussi remercier Target et Forest pour leur aide et leurs précieux conseils.

En outre, j'aimerais exprimer ma reconnaissance envers mes parents qui m'ont permis de continuer mes études, et surtout qui ont accepté que je me lance dans ce master après un bachelier d'assistante sociale parfois chaotique. Je ne peux que saluer ce choix qui m'a fait découvrir en profondeur ce qu'est la sociologie. Ces études m'ont apporté un tout autre regard critique sur le monde, des apprentissages qui m'ont réellement intéressée, mais aussi la découverte du monde universitaire ; en somme, l'immersion dans un nouveau monde que, j'en suis convaincue, fera toujours un peu partie de moi.

Enfin, j'aimerais remercier toutes les personnes qui ont cru en moi et qui savait que je finirai par y arriver.



## Table des matières

|                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| Déclaration de déontologie.....                                         | 2  |
| Remerciements .....                                                     | 3  |
| Introduction .....                                                      | 7  |
| Chapitre 1 : Etat de l’art et problématisation .....                    | 9  |
| Etat de l’art.....                                                      | 9  |
| 1.1. Inégalités environnementales et justice sociale.....               | 9  |
| 1.2. Effets différenciés du dérèglement climatique .....                | 10 |
| 1.3. La jeunesse au cœur des mobilisations climatiques .....            | 11 |
| 2. Nouvelles formes d’engagement.....                                   | 13 |
| 2.1. Engagement non conventionnel des jeunes.....                       | 14 |
| 2.2. Jeunesse défavorisée et engagement .....                           | 20 |
| 3. L’inscription sociale et sensible de l’engagement .....              | 24 |
| 3.1. L’ancrage contextuel des dynamiques d’engagement .....             | 25 |
| 3.2. Perceptions et émotions.....                                       | 26 |
| Cadre théorique .....                                                   | 30 |
| 1. L’engagement des jeunes : approche holistique .....                  | 31 |
| 2. La socialisation dans la construction des engagements.....           | 32 |
| 2.1. Définition générale.....                                           | 32 |
| 2.2. Socialisation primaire.....                                        | 33 |
| 2.3. Socialisation secondaire .....                                     | 35 |
| 2.4. Socialisation politique .....                                      | 40 |
| 2.5. Approche interactionniste.....                                     | 41 |
| 3. L’influence des appartenances de classe .....                        | 43 |
| 3.1. Capital culturel et héritage .....                                 | 43 |
| 3.2. Habitus et reproduction .....                                      | 44 |
| 3.3. Diversité intra-classes et remise en cause du déterminisme.....    | 45 |
| 3.4. Transmission familiale et stratégies éducatives différenciées..... | 46 |
| Questions et hypothèses .....                                           | 47 |

|                                                                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Chapitre 2 : méthodologie et analyse .....                                                                                                     | 48  |
| Terrain et méthode.....                                                                                                                        | 48  |
| 1. Méthode qualitative et compréhensive.....                                                                                                   | 48  |
| 2. Population d'enquête.....                                                                                                                   | 49  |
| 2.1. Groupe 1 .....                                                                                                                            | 51  |
| 2.2. Groupe 2.....                                                                                                                             | 52  |
| 2.3. Répartition des individus dans les deux groupes selon le type d'enseignement,<br>l'année, les options, et l'indice socio-économique ..... | 55  |
| 3. Grille d'entretien .....                                                                                                                    | 57  |
| 4. Réflexivité et positionnalité .....                                                                                                         | 58  |
| Méthode d'analyse .....                                                                                                                        | 62  |
| Analyse des entretiens .....                                                                                                                   | 63  |
| 1. Une socialisation différenciée .....                                                                                                        | 63  |
| 1.1. Socialisation primaire.....                                                                                                               | 63  |
| 1.2. Socialisation secondaire .....                                                                                                            | 74  |
| 1.3. Etiquetage et disqualification .....                                                                                                      | 81  |
| 2. L'engagement juvénile .....                                                                                                                 | 81  |
| 2.1. Un concept aux contours flous .....                                                                                                       | 81  |
| 2.2. Formes d'engagement .....                                                                                                                 | 83  |
| 2.3. L'engagement à l'ère numérique .....                                                                                                      | 93  |
| 2.4. Perceptions et émotions.....                                                                                                              | 96  |
| 3. Tensions intergénérationnelles et rapports de pouvoir .....                                                                                 | 103 |
| Résultats et discussions .....                                                                                                                 | 110 |
| Conclusion générale .....                                                                                                                      | 113 |
| Bibliographie .....                                                                                                                            | 116 |

## Introduction

« Le changement climatique est un des défis majeurs auxquels les sociétés du 21<sup>e</sup> siècle sont confrontées » (Draelants, 2023, p. 1). De plus, « les questions environnementales [...] concernent à la fois les relations sociales et les phénomènes naturels non humains<sup>1</sup> » (Giddens & Sutton, 2021, p. 159). Par son caractère hybride, le dérèglement climatique<sup>2</sup> se situe à l'intersection du social et de l'environnemental. Ce mémoire entend l'aborder sous l'angle de la sociologie, à travers l'étude des processus de socialisation qui sous-tendent l'engagement des jeunes.

Ce travail s'inscrit à la croisée de trois concepts majeurs : l'engagement, la jeunesse, et les classes sociales. Ces derniers sont abordés à travers une perspective interactionniste et processuelle, mettant en lumière les dynamiques différenciées de socialisation à l'engagement. Ce sujet est au cœur des questionnements sociaux actuels. En effet, les enjeux autour de la jeunesse (fractures intergénérationnelles exacerbées), climat (dérèglement climatique en expansion continue) et classe sociale (précarité croissante) sont à la croisée des préoccupations sociétales actuelles. De plus, comme le rappellent Corbin et al. (2021), les jeunes sont aujourd'hui traversés par deux crises entremêlées : celle du climat, et celle de leur propre statut transitoire, entre enfance et âge adulte.

Malgré un intérêt académique croissant, les classes populaires demeurent sous-représentées dans les travaux sur l'engagement, et souvent abordées à travers le prisme du désengagement. Les jeunes issus de milieux socio-économiques défavorisés cumulent ainsi deux formes de disqualification symbolique : celle liée à leur âge, et celle liée à leur position sociale. C'est précisément ce différentiel d'appartenance de classe qui fonde mon questionnement initial. Souhaitant dépasser les approches normatives de l'engagement, souvent centrées sur ses formes institutionnelles et visibles, j'ai fait le choix d'ouvrir la focale aux pratiques plus discrètes, informelles, voire invisibilisées.

---

<sup>1</sup> « environmental issues [...] involve both social relationships and non human natural phenomena ». Par souci de clarté et de cohérence avec la langue dans laquelle est rédigé ce mémoire, j'ai traduit en français, le plus fidèlement possible au vocabulaire employé par les auteurs, les citations énoncées en anglais dans la littérature consultée. Les traductions ont été réalisées par mes soins, avec l'aide de l'outil DeepL (deepl.com) pour en affiner la précision. Par souci de transparence et d'authenticité, j'inclus en note de bas de page les citations originales, en anglais.

<sup>2</sup> Le choix de la terminologie « dérèglement climatique » vise à souligner son caractère perturbateur, systémique et durable, là où les termes « réchauffement » ou « changement » peuvent apparaître trop neutres ou linéaires, et où l'expression « crise climatique » suggère un épisode ponctuel ou temporaire.

Pour ce faire, ce mémoire commence par un état de l'art mobilisant les apports de la sociologie de la jeunesse et de l'engagement, dans leurs renouvellements récents. Après une contextualisation sociohistorique du militantisme environnemental et des inégalités climatiques, j'explore les formes d'engagement juvénile, en mettant l'accent sur leur caractère non conventionnel. L'analyse se resserre ensuite sur les jeunes populaires, afin de comprendre comment s'y expriment (ou non) des formes d'engagement politico-climatique. Ce détour théorique permet d'ouvrir sur une problématique centrale : **« Comment les jeunes s'engagent-ils dans la cause politico-climatique selon leur appartenance de classe ? »**

Le cadre théorique qui suit articule trois axes : une approche holistique de l'engagement, les processus de socialisation, et l'analyse des classes sociales et des capitaux. À partir de cette grille, mon enquête de terrain repose sur une démarche qualitative, mobilisant 14 entretiens semi-directifs, répartis en deux groupes selon leur milieu socio-économique d'origine. L'approche compréhensive adoptée vise à faire émerger le sens que les jeunes donnent à leurs pratiques et à leur position. Grâce à une analyse thématique croisée, les résultats mettent en lumière des tendances différenciées d'engagement et leurs conditions d'émergence. Enfin, la conclusion revient sur les hypothèses posées, tout en interrogeant les perspectives ouvertes par cette recherche.

# Chapitre 1 : Etat de l'art et problématisation

## Etat de l'art

### 1. Contexte sociopolitique de l'engagement climatique des jeunes

Avant toute chose, il convient de dresser la toile de fond de ma problématique en situant le contexte d'émergence des enjeux qui la constituent, à savoir le lien entre la jeunesse et le climat. A ce titre, j'aborde l'origine des inégalités environnementales, les impacts du changement climatique ainsi que le rapport actuel et récent de la jeunesse au climat. Cette contextualisation explique les dynamiques et les systèmes dans lesquels s'inscrit mon enquête.

#### 1.1. *Inégalités environnementales et justice sociale*

Historiquement, les premiers groupuscules militants étaient essentiellement impulsés par des personnes racisées ou provenant de milieux populaires qui dénonçaient le racisme environnemental dont ils étaient victimes (Agyeman et al., 2016). Ces injustices affectant ces populations se manifestaient de manière structurelle au travers de la pollution et de ses effets toxiques. Les populations exposées à ces nuisances n'adhéraient pas aux organisations environnementales qualifiées de « *mainstream* », portées principalement par « les blancs des classes moyennes et supérieures<sup>3</sup> » (Agyeman et al., 2016, p. 325). Au fur et à mesure, la dimension de justice environnementale est devenue un pilier indissociable des droits civiques et des luttes qui y sont connexes (Taylor, cités par Agyeman et al., 2016). En effet, la justice environnementale comprend et affirme des liens étroits entre « l'environnement et la race, la classe sociale, le genre et la justice sociale, redéfinissant ainsi les questions environnementales comme des questions d'injustice<sup>4</sup> » (Agyeman et al., 2016, p. 325). Qui plus est, le mouvement inhérent à la justice environnementale ne se limite pas à un paradigme unique, mais a toujours été coloré par une multitude de stratégies et registre d'actions (Ibid.), mobilisant alors inévitablement un public très hétéroclite aux réalités bien distinctes.

Nous verrons dans les pages qui suivent qu'effectivement, les acteurs s'approprient différemment le mouvement climatique au travers de modes d'action privilégiés parmi un large panel de possibilités. Ces orientations sont nourries par les dimensions morales et politiques qu'ils y associent, façonnant ainsi un certain niveau d'engagement qui leur est propre. Ce

---

<sup>3</sup> « middle- and upper-class whites »

<sup>4</sup> « the environment to race, class, gender, and social justice, effectively reframing environmental issues as injustice issues »

dernier s'explique potentiellement par des facteurs socio-économiques et de socialisation que nous allons tenter de démontrer au fil de ce travail.

### *1.2. Effets différenciés du dérèglement climatique*

Maintenant que les injustices environnementales ont été évoquées, une attention sur le changement climatique et ses effets est la bienvenue en vue de rendre compte en quoi la jeunesse est menacée par la situation climatique. En effet, l'engagement politico-climatique est une réaction face aux changements passés, présents et futurs de celui-ci, des changements qui sont à la fois provoqués et subis par les humains. C'est pourquoi il est important d'étudier ce phénomène dans sa globalité, en sociologie, plutôt que de le cantonner aux sciences. A cet effet, « la gravité du problème du changement climatique implique qu'il existe une multitude d'ouvrages sur le sujet<sup>5</sup> », et les manières de le contrer, du moins d'y réagir, en font partie intégrante (Cloughton, 2021, p. 2). Par conséquent, puisque le problème initial est intrinsèquement lié aux moyens de l'éviter, il est nécessaire de rendre compte de la situation environnementale actuelle, notamment de l'ampleur des changements climatiques, de leurs manifestations et de la mesure dans laquelle ils affectent (différemment) les populations.

Selon l'Organisation des Nations Unies (ONU), un grand nombre de personnes sont déjà impactées par les conséquences des changements environnementaux (cité par Cloughton, 2021). Cloughton souligne que plusieurs études ont relaté une hausse des préoccupations climatiques, ainsi qu'une proportion grandissante de « désespoir lié au climat ou éco-anxiété<sup>6</sup> », témoignant des sentiments d'impuissance, de peur et de fatalisme face à la situation climatique (Stevenson et Peterson, cités par Cloughton, 2021, pp. 2-3). La Belgique ne se situe pas en première ligne des catastrophes climatiques et est habituellement considérée comme un pays subissant dans une moindre mesure les effets directs du dérèglement climatique en comparaison à d'autres régions du monde, comme le Sud Global, où les facultés d'adaptation sont moindres (SPF Santé Publique, 2024). Cette position dans un pays moins sévèrement exposé aux effets les plus dévastateurs du dérèglement climatique peut avoir une incidence sur la façon dont les citoyens, y compris les jeunes, s'approprient l'urgence climatique (SPF Santé Publique, 2024 ; Oxfam Belgique, s.d.). C'est aussi ce que Rathzel et Uzzel (cités par D'Uggento, 2023) relèvent : malgré une conscience de la gravité de la situation environnementale, nombreux sont ceux qui n'intègrent pas son caractère urgent en habitant une zone moins confrontée à ses conséquences délétères. Il s'agit de ce fait d'un élément structurant susceptible de moduler les perceptions,

---

<sup>5</sup> « the seriousness of the issue of climate change means there is a plethora of literature on the topic »

<sup>6</sup> « climate-related despair or eco-anxiety »

les attitudes et l'implication des jeunes, ce qui met l'accent sur la prise en compte des inégalités environnementales dans le cadre de l'analyse de l'engagement politico-climatique des jeunes (Oxfam Belgique, s.d.).

Néanmoins, la Belgique n'est pas exempte d'impacts climatiques extrêmes pour autant. Il suffit de se remémorer les inondations ayant eu lieu en juillet 2021, dont le bilan humain s'est élevé à près de 40 morts, sans compter les dégâts d'une ampleur sans précédent, faisant de cet événement tragique la « catastrophe naturelle la plus meurtrière de l'histoire de Belgique » (UCLouvain, 2022). Selon SPF Santé publique (s.d.), plus précisément le portail Climat.be, les changements globaux observés en Belgique sont de l'ordre de l'augmentation des températures annuelles moyennes, d'une quantité annuelle de précipitations plus abondante et d'une hausse du nombre de vagues de chaleur (et donc de sécheresse).

Qui plus est, ces changements constatés se répercutent inégalement au sein de la population dans laquelle certains sont plus épargnés par les effets néfastes que d'autres, à savoir une population plus précarisée, qui détient paradoxalement une responsabilité moindre dans ces conséquences (Oxfam Belgique, s.d.). Le changement climatique devient donc un enjeu de justice sociale qui creuse les inégalités structurelles (entre riches et pauvres) en raison de ses répercussions plus intenses sur les populations défavorisées socio-économiquement (Dominelli, cité par Cloughton, 2021, p. 3). Outre cette division, d'autres groupes de la population, qui subissent déjà, via des dommages irréversibles, les effets du réchauffement planétaire, en ressentiront davantage, de manière plus importante et disproportionnée. Il s'agit bien des jeunes, des enfants et des générations à venir qui, indubitablement, du moins pour une certaine proportion d'entre eux, se joignent à la lutte climatique (O'Brien, Selboe & Hayward, 2018).

Cette jeune génération, en première ligne des effets du dérèglement climatique et incarnant l'avenir d'un monde en danger, est donc le point de départ du cheminement de ma problématique en construction. La partie à venir décrit alors comment les jeunes ont endossé un rôle de lutte et sont devenus acteurs de leur sort au cours de cette dernière décennie pour se prémunir de ces conséquences, et en particulier comment ils se sont mis en action face à ce défi vital. L'exemple récent le plus connu est présenté ci-dessous : prendre possession de l'espace public pour en faire un lieu de revendication et de protestation.

### *1.3. La jeunesse au cœur des mobilisations climatiques*

Au cours de la dernière décennie, un mouvement social s'est vu prendre une ampleur inédite, représentant un moment clé des luttes environnementales (Knops & Gaborit, 2022).

C'est l'adolescente suédoise Greta Thunberg qui l'a initié par le biais d'une grève scolaire, tendance s'étant très rapidement diffusée mondialement sous l'appellation *Fridays for Future* (FFF), qui devenu le plus grand mouvement en faveur du climat de l'histoire (della Porta & Portos, 2021 ; Knops & Gaborit, 2022). Le fait qu'il ait été lancé et mené par des jeunes majoritairement scolarisés dans l'enseignement secondaire en fait toute sa singularité, d'autant plus que, pour la plupart d'entre eux, il s'agissait de leur première expérience dans le monde du militantisme (della Porta & Portos, 2021 ; de Moor et al., cités par D'Uggento, 2023). La grille de lecture générationnelle souvent employée pour analyser ces marches revendicatrices tend à invisibiliser la diversité socio-économique des jeunes mobilisés, en particulier les classes populaires et les minorités ethniques. Le cadrage adopté met surtout en lumière les individus issus de classes favorisées, éloignant ainsi d'autres franges de la jeunesse de cette représentation collective (Knops & Gaborit, 2022).

Dans sa revue de la littérature, Cloughton (2021) revient entre autres sur les sources principales de l'essor de ce mouvement et ses effets. Un d'eux est le sentiment « d'unité et espoir<sup>7</sup> » suscité et qui est propice à la cohésion entre les personnes, les groupes, les organisations dans le monde entier qui partagent *de facto* une identité collective axée sur un combat commun (Cloughton, 2021, p. 1). Ce mouvement comprend bien entendu des variations dans son organisation, son style et sa structure selon le contexte dans lequel s'inscrivent les jeunes concernés, alternant entre initiatives individuelles, locales et mondiales, actions symboliques, mobilisation politique... (Han & Ahn, 2020 ; O'Brien et al., 2018). C'est principalement au moyen de grèves scolaires, de manifestation dans l'espace public et d'actions diverses en ligne que les jeunes ont exprimé leur mécontentement et leurs revendications (Cloughton, 2021). A noter que celui-ci se déploie donc de manière collective, et à une envergure même mondiale, et ne recouvre ainsi qu'un pôle du spectre de l'engagement. Ces procédés font partie du registre des actions militantes symboliques, atteignant un pic inédit entre 2018 et 2019 (Han et Ahn, 2020).

Les médias sociaux ont constitué un véritable terreau fertile à l'expansion de ce mouvement, phénomène étudié sous le prisme des enjeux de l'activisme moderne (Dennis et al. ; Earl, Maher et Elliot, cités par Cloughton, 2021). D'Uggento (2023), qui a enquêté auprès d'environ 1100 lycéens d'une grande ville du sud de l'Italie, en analysant leurs préoccupations climatiques, leur adhésion à FFF et leurs pratiques écologiques quotidiennes à l'aide d'un arbre de décision (« CART »). Pour D'Uggento (2023), le succès de ce mouvement s'explique probablement par un

---

<sup>7</sup> « unity and hope »

meilleur niveau d'information chez les jeunes sur les catastrophes et les nuisances écologiques grâce à leur affiliation plus massive et leur utilisation plus aisée des réseaux et médias sociaux. L'essor de ces médias sociaux, en intensifiant la diffusion de l'information et la connectivité mondiale, a nourri leurs préoccupations et les outille davantage pour y faire face (D'Uggento, 2023 ; Cloughton, 2021).

Earl et al. (2017) rappellent que les jeunes ont occupé une place déterminante dans l'histoire de l'activisme, mais doivent faire face au regard critique « adulte » provenant des mouvements et organisations de la société civile (cette tension intergénérationnelle est approfondie plus tard dans la problématisation). De ce fait, un grand nombre de chercheurs estiment que les études sur l'engagement climatique des jeunes ont tout intérêt à se poursuivre et s'approfondir en vue de fournir « une meilleure compréhension de la jeune génération<sup>8</sup> » (Browman & Pickard, cités par D'Uggento, 2023, p. 1184). C'est pour cette raison que je souhaite mettre en évidence d'autres approches et pratiques d'engagement peu visibles et peu médiatisées, et les faire dialoguer la provenance sociale des personnes. Afin de rentrer dans le vif de ma problématique, il semble pertinent d'explorer l'état des connaissances sur l'engagement à l'heure actuelle, et d'analyser ce qu'il recouvre.

En rassemblant des millions de personnes dans les rues, le mouvement FFF a eu l'effet escompté : mettre sous le feu des projecteurs l'urgence et la gravité climatiques, et la nécessité d'agir à cet égard, ce qui a été un moteur pour la sensibilisation à ces enjeux (Han et Ahn, 2020). Ce mouvement d'une envergure sans précédent aurait valorisé les sentiments d'espoir et d'optimisme et apaisé le désespoir et l'impuissance des jeunes vis-à-vis de la situation climatique (della Porta & Portos, 2021 ; Ojala, 2018 ; Han et Ahn, 2020). Il est alors opportun de se questionner sur ce qu'est devenu cet engouement juvénile mondial, et sur ce que suscite aujourd'hui la situation climatique chez les jeunes. La suite de l'état de l'art s'attache alors à explorer les formes actuelles de l'engagement et les registres d'action qui leur sont associés.

## 2. Nouvelles formes d'engagement

Dans un premier temps, nous reviendrons sur les apports de la littérature autour des modes d'action alternatifs privilégiés par les jeunes, à la croisée du politique, du personnel et du numérique. Dans un second temps, une focale sera posée sur les formes spécifiques d'engagement au sein des jeunesses issues de milieux populaires, longtemps reléguées aux marges des analyses dominantes. Ce double regard, ancré dans la sociologie de la jeunesse et

---

<sup>8</sup> « a better understanding of the younger generation »

de l'engagement, vise à mettre en évidence la dimension située, hétérogène et inégalement valorisée de ces pratiques.

### *2.1. Engagement non conventionnel des jeunes*

Il existe une quantité substantielle de recherches portant sur l'engagement et la participation politique des jeunes, dont un grand nombre proviennent de sources anglophones (britanniques et étatsuniennes). Earl et al. (2017) précisent que les travaux pertinents sur le sujet du militantisme et de l'engagement des jeunes s'articulent dans un large répertoire de littérature, d'une part abordée sous de nombreux angles (engagement civique et politique, militantisme, engagement des jeunes dans structures de jeunesse, socialisation politique, mouvements sociaux...) et d'autre part dans un panel important de disciplines (sociologie, sciences politiques, communication, éducation, études sur la jeunesse, etc.).

Selon Quénart et Jacques (2008), les recherches sur la participation sociale et politique des jeunes soulignent leur faible taux de vote, leur désintérêt apparent pour la politique et leur maigre implication organisationnelle. Becquet et Goyette soulignent que la jeunesse est souvent perçue comme « désengagée, apolitique, individualiste et apathique » (2014, p. 1). Chryssochoou & Barret (2017) mettent plutôt l'accent sur la stigmatisation dont elle fait l'objet. Pourtant, une large littérature vient nuancer, voire contester, ce discours (Chryssochoou & Barret, 2017 ; Greissler, 2014 ; Quénart & Jacques, 2008 ; Corbin et al., 2021 ; Becquet & Goyette, 2014 ; Cloughton, 2021 ; de Linares, 2005 ; Gordon & Taft, 2010 ; Binder et al., 2018 ; Bennet, 2007 ; Bennet & Segerberg, 2012 ; Earl et al., 2007), s'appuyant sur des méthodologies variées.

Chryssochoou et Barret (2017) montrent que les jeunes privilégient des formes d'engagement non conventionnelles, souvent invisibilisées. Corbin et al. (2021) confirment, à l'aide d'entretiens biographiques, un attachement à des causes significatives, rejoignant les résultats de Quénart et Jacques (2008). Leur enquête qualitative (50 jeunes militants, 30 consommateurs engagés) révèle un engagement inscrit dans un long parcours marqué par des expériences de « participation civique et de bénévolat » ancrées dans des causes locales ou mondiales, notamment durant l'adolescence et dans diverses sphères (scolaire, politique, sociale, communautaire...) (Quénart & Jacques, 2008, p. 221). Les jeunes « se mobilisent toujours pour des enjeux qui leur tiennent à cœur » en dehors des circuits politiques classiques – manifestations, pétitions, boycott, consommation responsable, groupes informels – tout en

coexistant avec des formes plus traditionnelles (Quéniart & Jacques, 2008, p. 212 ; Ducol et al., 2022).

Dans leur recherche à méthodes mixtes sur la « diversité des enjeux climatiques auprès des 15-24 ans en Belgique », Ducol et al. définissent l'engagement climatique comme « l'adoption de pratiques écologiques individuelles, l'insertion dans des réseaux militants écologiques ou la participation à des manifestations ou autres événements politiques relatifs au climat » (2022, p. 15), qu'il soit individuel ou collectif. Dans les faits, les chercheurs observent un engagement « plus actif et moins militant (Ducol et al., 2022, p. 16). Selon Quéniart et Jacques (2008), les jeunes sont « les acteurs de nouveaux modes d'engagement ; plus éclectiques et bricolés » (p. 214), privilégiant des actions concrètes et directes au détriment des affiliations politiques rigides (p. 215). Ce répertoire politique renouvelé illustre la « recomposition du registre de la participation sociale et politique » (Quéniart & Jacques, 2008, p. 214). Becquet & Goyette évoquent les « injonctions à l'engagement » pesant sur des jeunes ; ces derniers sont perçus comme désengagés et mais sommés de participer (2014, p. 1). Pour se faire entendre, des performances assimilables à des contestations (mobilisations) émergent des « rapports entre les acteurs en lutte, les pouvoirs publics et le contexte sociétal » (Greissler, 2014, p. 58). L'adaptation continue des moyens de lutte est donc essentielle pour communiquer et atteindre ses objectifs, comme en témoigne la diversité actuelle des formes d'engagement.

L'engagement est ainsi « synonyme d'action », impliquant un « passage à l'acte » (Quéniart & Jacques, 2008, p. 226) et « se battre pour défendre ses idées » (Quéniart & Jacques, 2004, p. 15). En revanche, pour Vulbeau, l'engagement se réfère autant à « des critères abstraits comme la conscientisation individuelle et à des critères concrets parfois très visibles, comme la grève ou l'occupation de lieux publics » (2005, p. 72). Dans cet ordre d'idées, Becquet et Goyette opèrent une distinction entre l'engagement moral et l'implication réelle : « de nombreuses causes jugées légitimes ne s'accompagnent pas nécessairement d'une clientèle active, mais se limitent à une adhésion morale. » (2014, p. 5). En d'autres termes, Greissler suggère de prendre en compte les représentations des jeunes à l'égard de l'engagement, qui « cultivent un idéal sans nécessairement le mettre en pratique » (2014 b, p. 13). Quoi qu'il en soit, une posture d'engagement se nourrit de solidarité, souvent dans un cadre local ou intime (Greissler, 2014), en lien avec l'« identité », la « condition de vie » (Quéniart & Jacques, 2008, p. 240), « le futur de la société » (Quéniart & Jacques, 2008, p. 237) et les « aspirations les plus profondes » (Quéniart & Jacques, 2008, p. 231).

Corbin et al. définissent l'engagement politico-climatique comme « la prise de décision, de l'orientation des comportements et des conduites, de manière plus ou moins prégnante et intensive, en faveur du climat et de la justice sociale », recouvrant des pratiques écocitoyennes quotidiennes ou des actions collectives (manifestations, sensibilisation, vote) (2021, p. 5). Ces formes traduisent « les choix, les valeurs, les buts et les objectifs auxquels le sujet adhère » (Corbin et al., 2021, p. 7) et un souci de l'avenir « collectif, celui des Hommes et du monde », assimilé à un « devoir de citoyen » (Corbin et al., 2021, p. 5). Greissler (2014) distingue trois espaces où prend corps l'engagement : l'original (formes traditionnelles), l'intermédiaire (formes alternatives) et le négatif (dégagement ou rejet), ce dernier abritant souvent des pratiques invisibilisées, comme celles analysées ici. Enfin, les formes individuelles – boycott, tri des déchets, consommation raisonnée d'eau et d'énergie – deviennent un vecteur d'action majeur, nourries par « l'indignation, la révolte et le souci des individus » (Lapeyronnie, 2005, p. 50 ; Quénart & Jacques, 2008 ; Ducol et al., 2022, p. 76). Par ailleurs, tous ne disposent pas des mêmes capacités ou dispositions pour s'engager (Bergé, 2023), variant selon « l'âge, le diplôme et le niveau d'étude » qui influencent « la propension à se dire actif individuellement dans la réduction de son empreinte écologique » (Ducol et al., 2022, p. 79).

Barret et Pachi (2019) expliquent que le rôle des médias de masse est trop peu exploré en comparaison à la place de plus en plus conséquente qu'ils occupent et de leurs impacts tout aussi grandissants. Peu de recherches se sont intéressées à la consommation des médias chez les jeunes, ce qui a limité l'étude de ses effets sur leur engagement civique et politique, et leurs impacts selon le type de contenu médiatique. Barret et Pachi (2019) et Chryssochoou et Barrett (2017) insistent sur l'utilité et le bénéfice d'approfondir l'exploration de cette dimension dans le cadre de la jeunesse en particulier, et de son engagement. Earl et al. (2017) ont compris cette position clé à attribuer à Internet en mobilisant les travaux sur les médias numériques tout au long de leur recherche sur le militantisme des jeunes et les mouvements sociaux.

Bennett et Segerberg ont étudié comment l'individualisation caractérisant les contextes contemporains a conduit à un engagement fondé sur « des espoirs personnels, modes de vie et doléances individuelles<sup>9</sup> » (2012, p. 743), qui s'éloigne des modèles reposant sur « l'identité sociale, appartenance à un groupe ou idéologie » et la « groupe commun ou identification idéologique<sup>10</sup> » (Bennett & Segerberg, 2012, p. 744). Les individus tendent ainsi à « développer des identifications politiques flexibles basées sur les modes de vie personnels », et construisent

---

<sup>9</sup> « personal hopes, lifestyles, and grievances »

<sup>10</sup> « social group identity, membership, or ideology » ; « common group or ideological identification »

leur identité politique à travers une « expression personnelle inclusive et diversifiée à grande échelle<sup>11</sup> » (Ibid.). Ce renouveau est rendu possible par des réseaux sociaux à liens faibles, offrant une expression fluide, contextuelle et souvent émotionnellement chargée.

Ces caractéristiques s'inscrivent dans ce que les auteurs nomment la *connective action*, au cœur de laquelle se trouve la « communication personnalisée<sup>12</sup> » (Bennett & Segerberg, 2012, pp. 744-745). Elle se diffuse via les technologies numériques et permet le partage direct de messages personnalisés, contournant ainsi les canaux organisationnels traditionnels (Bennett & Segerberg, 2012). Les réseaux ainsi constitués fonctionnent comme des structures flexibles, capables d'ajustements rapides et de coordination transnationale. Si l'action collective classique persiste, elle coexiste aujourd'hui avec ces formes hybrides et adaptatives, où technologie et personnalisation se renforcent mutuellement. Elles donnent ainsi naissance à des mobilisations plus horizontales, réactives et ancrées dans les réalités vécues par chacun).

Selon Bergé (2023), s'engager constitue un levier d'émancipation, d'épanouissement et de citoyenneté. Dans cette perspective, Malrieu souligne que l'engagement politico-climatique relève d'un processus de socialisation collective, où le jeune construit son identité et occupe une position sociale (cité par Corbin et al., 2014). Il évoque également « l'hétérogénéité des profils » au sein des collectifs militants (Malrieu, cité par Corbin et al., 2021, p. 15). Portées par la volonté de changement politique et climatique, ces expériences de socialisation favorisent le lien social et l'expression, contribuant au développement adolescent (Corbin et al., 2021). L'adhésion à ces collectifs offre aux jeunes une place et un rôle dans la société, souvent en opposition à la société de consommation. Toutefois, les auteurs soulignent les limites de la reconnaissance et de la valorisation sociale de cet engagement, dont le caractère protestataire défie un système qui tend à passer sous silence la voix des jeunes, tout en menaçant leur avenir. « L'engagement politico-climatique devient-il une réponse pour dépasser cet état de crise et permettre au sujet de se construire ? » s'interrogent-ils (Corbin et al., 2021, p. 22).

Earl et al. (2017), en examinant les travaux sur la socialisation politique, réfutent le « deficit model » selon lequel les jeunes seraient moins engagés que les adultes (Putman, cité par Earl et al., 2017) et contestent l'idée qu'ils seraient des citoyens « incomplets » nécessitant un apprentissage normatif (Andersson ; Gordon ; Henn & Foard, cités par Earl et al., 2017). Dans cette veine, Davidson (cité par Bennett, 2007) dénonce le caractère normatif des modèles du «

---

<sup>11</sup> « develop flexible political identifications based on personal lifestyles » ; « inclusive and diverse large-scale personal expression »

<sup>12</sup> « personalized communication »

bon citoyen » et un discours dominant qui critique les jeunes sans reconnaître leurs modes d'expression innovants. Vulbeau (2005) questionne aussi l'étiquette de « désengagement », souvent issue d'une lecture centrée sur « la reproduction du comportement des adultes » (p. 71), occultant d'autres formes d'engagement (et de revendication).

Le désengagement se distingue du dégageant, ce dernier renvoyant à l'exclusion politique effective (Vulbeau, 2005, p. 65). Tandis que le désengagement découle d'un manque d'accessibilité, le dégageant relève de « la privation des capacités civiques » et de « l'éviction explicite d'une population hors du champ civique » (Vulbeau, 2005, p. 71). Bourdieu (1979) parle de « dépossession politique » lorsque les dominés sont écartés des sphères de pouvoir. Cette situation est renforcée par les barrières d'exclusion et l'âgisme (Cloughton, 2021). De Linares (2005) souligne aussi l'impact de la dégradation des projections futures, générant incertitude et réticence à « engager leur personne, leur temps, leur conviction » (p. 82). Les générations précédentes bénéficiaient d'un cadre plus sécurisant, facilitant l'apprentissage de l'engagement, alors que les jeunes « en difficulté » s'engagent aujourd'hui de manière plus fluctuante dans des configurations aléatoires (p. 87). Des engagements discrets, souvent au sein du foyer, existent mais restent peu reconnus institutionnellement, ce qui limite leur portée.

Bennett (2007) observe que, malgré une volonté de changement social, la politique institutionnelle apparaît peu accessible et peu attractive pour les jeunes, phénomène observé dans plusieurs démocraties occidentales. Cette distance est nourrie par la perception négative transmise par les adultes et par le faible ciblage des jeunes par les candidats. Certains refusent d'ailleurs l'étiquette d'« engagé politiquement », compte tenu des représentations associées, malgré un intérêt réel pour la politique (de Linares, 2005). Bennett (2007) note que les jeunes privilégient des formes d'action en ligne – réseaux sociaux, jeux en ligne, loisirs – plus spontanées et authentiques, ainsi que des engagements non gouvernementaux : bénévolat, activisme consommateur<sup>13</sup>, causes sociales et environnementales. Néanmoins, l'auteur reconnaît l'importance du vote et de son impact potentiel. Levine (cité par Bennett, 2007) nuance l'idée d'un déclin de citoyenneté, en rappelant que ce discours néglige les innovations,

---

<sup>13</sup> Engagement politique et social informel qui consiste à exprimer ses valeurs, croyances ou réclamations par le biais de ses décisions d'achat, que ce soit en faveur ou contre des produits, marques ou entreprises, dans l'espoir d'influencer leur comportement (reformulation personnelle d'une définition proposée par ChatGPT (OpenAI), réponse générée le 22 avril 2025).

la créativité des jeunes, et leur engagement dans des causes qui les concernent directement. Il souligne aussi que le recul vis-à-vis des grandes institutions ne traduit pas nécessairement un désengagement global, mais parfois un refus d'adhérer à des structures jugées défaillantes.

L'étude de Binder et al. (2018) est l'une des premières à examiner l'engagement politique des jeunes via une approche de science citoyenne<sup>14</sup>, impliquant les adolescents dans la production de la connaissance, au-delà des sondages institutionnels jugés trop institutionnels. Conduite auprès de 67 adolescents autrichiens chargés d'identifier et d'évaluer les opportunités de participation politique, cette méthode participative met à l'honneur la perception des jeunes, sans grille d'analyse extérieure. Les résultats de régressions multiniveaux révèlent un détachement croissant vis-à-vis des institutions politiques traditionnelles, mais aussi une mobilisation cognitive accrue et un intérêt renforcé pour des formes de participation non institutionnelles, ces deux dynamiques n'étant pas mutuellement exclusives. Les jeunes se tournent vers des « des sources et des espaces alternatifs d'engagement politique<sup>15</sup> » (Binder et al., 2018, p. 245 ; O'Brien, 2018), qui sont souvent portés par la société civile, et construisent « leurs propres significations de la communauté, de la participation et de la responsabilité » (O'Brien, 2018, p. 3). Ils s'identifient davantage à ces espaces, jugés plus légitimes et proches de leurs préoccupations, qu'aux représentants politiques, facilitant ainsi la mobilisation (Binder et al., 2018 ; O'Brien et al., 2018).

Ces critiques institutionnelles sont également mises en évidence par Draelants (2023), qui dénonce les discours réduisant l'engagement à des gestes individuels *eco-friendly*, réalisables à l'échelle quotidienne, mais « dérisoires face à l'ampleur du changement nécessaire » (p. 16), et par O'Brien et al. (2018), qui soulignent la responsabilité systémique du capitalisme dans la crise climatique. L'inaction politique, perçue comme une injustice majeure (de Beer de Lear, 2021), alimente la défiance : les jeunes considèrent les gouvernements comme premiers responsables, tout en exprimant un mécontentement envers le système politique (Corner et al., 2015). Le manque d'investissement « de la part des entreprises, des États et de la société dans son ensemble » constitue une entrave majeure (Ducol et al., 2022, p. 17), freinant la mobilisation tant qu'un mouvement collectif de responsabilisation ne se dessine pas (Corner et al., 2015).

---

<sup>14</sup> Pratiques de production de connaissances scientifiques qui impliquent les citoyens dans le processus de recherche, et qui participent alors à une démocratisation de la science en rendant les membres de la société civile acteurs de la connaissance (Reformulation personnelle d'une définition proposée par ChatGPT (OpenAI), réponse générée le 15 avril 2025).

<sup>15</sup> « alternative sources and spaces for political engagement »

Gordon et Taft (2010) plaident pour reconnaître l'activisme dans les mouvements sociaux comme une forme légitime d'activité politique, y compris lorsqu'il est plus « dissident ». Pour eux, parler d'apathie politique revient à nier ces formes non conventionnelles et à valoriser un modèle adulte normatif, tout comme Binder et al. qui rappelle que la distance envers les institutions ne traduit pas nécessairement une apathie politique générale (2018, p. 245). Cette conclusion rejoint celles de Chryssochoou et Barret (2017) et Gordon & Taft (2010), ces derniers assimilant l'apathie à un construit social (p. 1523), à replacer dans des processus multiples d'exclusion sociale. A cet effet, Gordon & Taft (2010) insistent sur la nécessité de revoir la conceptualisation de la jeunesse et de considérer que le désengagement peut parfois traduire une réaction à un sentiment d'exclusion des processus décisionnels. Et pourtant, les décisions actuelles auront un impact majeur sur l'avenir climatique et durable des jeunes (O'Brien et al., 2018 ; Ducol et al., 2022).

« Une série de barrières politiques, économiques, sociales et culturelles peuvent ainsi freiner l'action des jeunes en faveur du climat et de l'environnement » (Kollmuss & Agyeman, cités par Ducol et al., 2022, p. 18). L'accès aux nouvelles formes de participation demeure inégal (Greissler, 2014), d'où la nécessité d'adopter une approche transversale tenant compte de la diversité des pratiques et des publics (Rencontres Jeunes & Sociétés, 2023 ; Becquet & Goyette, 2014). Si les recherches portent majoritairement sur la jeunesse « générale », certaines explorent aussi la participation des « acteurs faibles » (Becquet & Goyette, 2014, p. 7). Le fait que la posture d'engagement diffère d'une classe sociale à l'autre est largement documenté dans la littérature, et la moindre participation politique de ce public est fréquemment exposée, mais pas ses dessous (Greissler, 2014). D'où l'importance d'élargir la définition de l'engagement à ses formes discrètes ou informelles, notamment celles développées dans des cercles restreints par des jeunes en situation de marginalité. Cette perspective ouvre sur l'analyse de l'engagement des jeunes défavorisées, objet de la section suivante.

## *2.2. Jeunesse défavorisée et engagement*

« L'engagement et les « jeunes en situation de marginalité » sont deux notions qui, de prime abord, paraissent antinomiques. » (Greissler, 2014, p. 51).

Comme énoncé au préalable dans la contextualisation, les marches climat (Fridays For Future) visibilisent majoritairement les individus issus de classes sociales favorisées, ce qui éloigne les classes populaires du cadrage générationnel privilégié (Knops & Gaborit, 2022). A ce titre, Lardeux (2018) relève des disparités socio-démographiques notables se dissimulant derrière

l'engagement de « la » jeunesse. Ces éléments de contexte posés, nous pouvons à présent approfondir l'analyse pour en saisir les enjeux sociologiques.

Becquet et Goyette (2014) ont étudié l'engagement des jeunes en difficulté dans les contextes français et québécois, à partir d'entretiens semi-directifs, d'observations de terrain et d'analyses de dispositifs publics. Leur objectif était de saisir ces pratiques au-delà des formes institutionnalisées, en lien avec les trajectoires et milieux sociaux. La rareté des recherches portant sur cette catégorie de jeunes, combinée à la prédominance d'une vision traditionnelle de l'engagement centrée sur les sphères politiques et civiques, contribue à invisibiliser les formes personnelles d'engagement. Réduire leur faible présence dans les structures visibles et valorisées (adhérents, bénévoles, militants) à un désintérêt global et un engagement moindre relève d'un raisonnement hâtif, renforçant leur statut « d'acteur faible » (Becquet & Goyette, 2014, p. 7) et un sentiment récurrent « de ne pas compter dans la société » (Ducol et al., 2022, p. 74).

Leurs pratiques d'engagement se déploient dans des espaces pluriels, dont l'espace des mouvements sociaux, où les jeunes de quartiers populaires ou en difficulté participent à des mobilisations générales ou propres à leur groupe (Becquet et Goyette, 2014). Toutefois, ils demeurent une « catégorie manifestante disqualifiée », à la différence de la jeunesse étudiante ou de la jeunesse au sens large, toutes deux « identifiées et légitimées » dans l'espace public (Becquet & Goyette, 2014, p. 4). En outre, il est complexe d'obtenir des données fiables reflétant la réalité de terrain, en raison de « la difficulté à évaluer l'ampleur des collectifs de jeunes ou de la part prise par les jeunes dans les collectifs en général » (Becquet & Goyette, 2014, p. 5). Cette invisibilité peut résulter de formes d'action non déclarées ou de projets temporaires, mais aussi de critères d'enquêtes excluants. Par ailleurs, ces jeunes forgent souvent leur identité en s'opposant au système et à ses valeurs dominantes, sources d'inégalités, dans un processus d'auto-association à la marge leur permettant de revendiquer leur différence (Greissler, 2014b). Comme le souligne Wu (2023), ils traversent, à l'instar de leurs pairs, une phase de construction de soi nécessitant des opportunités d'expression et de valorisation de compétences souvent insoupçonnées. L'enquête ethnographique de Greissler (2014a) à Montréal montre leur rejet des modes d'action traditionnels (vote, militantisme), au profit de performances radicales (boycott, rejet de la société de consommation, révoltes...), proches de l'*exit* ou de l'apathie politique (Bajoit, 1988). La judiciarisation de certaines formes d'action constitue alors un frein majeur à leur engagement.

Dans cette perspective, Greissler (2014b) introduit le concept d'« alter-engagement » pour désigner des pratiques d'engagement plus discrètes et invisibilisées, inscrites dans les actes du quotidien ou les micro-mobilisations, souvent en dehors des structures militantes classiques. Ces formes alternatives sont souvent perçues à tort comme du désengagement, en raison d'enjeux normatifs liés à la légitimité et à la reconnaissance. Cette confusion affecte autant l'auto-perception des jeunes concernés que les représentations sociales extérieures. A ce titre, les enquêtés de Greissler (2014a) ne qualifient pas leurs actions d'engagement, car elles se restreignent à leur entourage immédiat et ne visent pas nécessairement l'ensemble de la société. Il s'agit plutôt de services rendus ou d'implication locale, dans leur habitat ou leur quartier, où ils peuvent constater directement les effets de leurs actions. Adopter un mode de vie à contre-courant des normes dominantes peut constituer une véritable prise de position, porteuse de valeurs écologiques et sociales, où solidarité et entraide tiennent une place centrale. De la sorte, le rejet de la consommation, par exemple, peut devenir un acte citoyen fort, inscrit dans un mode de vie plus respectueux de l'environnement (comportements à trait plus écologique, social, moins marchand).

Pour pallier leur faible reconnaissance dans les structures traditionnelles, ces jeunes investissent ce Greissler (2014a) appelle « l'arrière-scène participative ». Influencés par leurs conditions de vie marginalisées, ces espaces se tiennent à l'écart des grandes mobilisations collectives, mais n'en constituent pas moins des prises de position fortes (à l'égard du monde et de leur situation de marginalité). Ces dernières répondent à un besoin de contester l'ordre social établi, perçu comme source d'inégalités et visent à « revendiquer d'autres formes d'agir et d'être soi » (Greissler, 2014a, p. 64). Les causes défendues, telles que la « judiciarisation, l'écologie, la brutalité policière, la reconnaissance des jeunes de la rue dans l'espace public » ainsi que les moyens mis de l'avant, souvent du registre « artistique, radical ou intime », témoignent de l'identité qu'ils sont en train de construire, façonnée par leur image d'eux-mêmes et de la société (Ibid.). Greissler (2014a) souligne que cette participation peut être volontaire ou contrainte, et parfois inconsciente.

Ces pratiques s'expliquent aussi par des barrières structurelles, à savoir un accès limité, voire inexistant, aux répertoires d'action « traditionnels ». Becquet et Goyette mettent en évidence que les ressources personnelles, organisationnelles ou culturelles, que Becquet et Goyette résument par « la possession de dispositions à l'engagement » et les « propriétés sociales spécifiques », telles que l'origine sociale, la situation sociale, le genre et le niveau d'éducation, influencent la capacité d'une personne à comprendre et à intégrer les normes propres aux

espaces d'engagement (2014, p. 2). Greissler (2014a) souligne également l'importance de ces ressources. Ainsi, de nombreux jeunes précarisés peinent à s'identifier aux structures, aux ressources militantes et aux modes d'action proposés (Becquet & Goyette, 2014 ; Ducol et al., 2022). Et inversement, les jeunes plus favorisés, dotés d'un capital scolaire et d'une socialisation à l'engagement, maîtrisent mieux les « règles du jeu » et répondent plus aisément aux injonctions à participer. Ce phénomène illustre le « caractère socialement sélectif » de l'engagement (Ducol et al., 2022, p. 86).

L'enquête de Ducol et al. (2022), basée sur un large échantillon et complétée par des *focus groups* auprès de jeunes précarisés, montre que « les jeunes les plus favorisés socioéconomiquement sont les plus conscients, les plus inquiets, les plus engagés (collectivement et individuellement) » (p. 86). De plus, ils développent un sentiment de responsabilité et un optimisme plus prononcé, tandis que les jeunes en difficulté ressentent plutôt un sentiment d'impuissance (Ibid.). Les personnes les plus favorisées sont également mieux informées sur les causes, les conséquences et les moyens de lutter contre le réchauffement climatique (Ibid.). Chez les jeunes défavorisés, les « discussions entre proches », notamment avec les pairs, sont des ressources particulièrement lacunaires (Ducol et al., 2022, p. 91). Toutefois, Gordon & Taft (2010), en se décentrant des enjeux climatiques au profit de problématiques sociétales plus larges, observent une autre tendance chez les adolescents en situation d'exclusion (par leur statut socio-économique ou leur origine ethnique). Bien que le climat ne soit pas une préoccupation majeure pour ces jeunes, ils se montrent particulièrement sensibles à des problèmes qu'ils vivent au quotidien de manière directe (pauvreté, inégalités, violences). Ils porteraient *de facto* une forme de conscience sociale différente.

En définitive, « ces prises de position pour lutter dans la sphère privée contre des modes de vie dominants » sont symptomatiques d'« un manque de moyens, de compétences, de ressources, de temps ou d'énergie », révélant alors les « contraintes et des conditions d'émergence de l'engagement » (Greissler, 2014a, p. 63). Face à ces limites, les jeunes en situation de marginalité inventent leurs propres moyens d'action en vue de trouver « une forme d'équilibre entre leur situation de marginalité, le reste de la société et eux-mêmes » (Greissler, 2014a, p. 65). Leur répertoire d'actions, principalement situé dans l'espace intermédiaire, reste vaste et peu structuré autour d'idéaux ou de projets précis (Greissler, 2014).

Le flou conceptuel qui entoure la notion d'engagement complique son étude par la subjectivité des critères d'engagement et le caractère complexe de la résistance étudiée, elle qui est désorganisée et hétérogène (Greissler, 2014a). Ces pratiques, qui ne relèvent pas véritablement

de mouvement social ou de « performance permanente d'acteurs en lutte » (Greissler, 2014, p. 63), font peu l'objet d'études en sciences sociales, ce qui complique leur identification et leur reconnaissance. Vulbeau (2005) appelle dès lors à nuancer notre compréhension de l'engagement, en révisant les critères d'appréciation et d'évaluation, et en privilégiant l'expérimentation plutôt que la reproduction (2005, p. 71). Bennett rappelle d'ailleurs qu'il s'agit d'un « concept profondément normatif<sup>16</sup> », impliquant un jugement sur la légitimité de certaines formes d'engagement (2007, p. 4).

Le développement d'un mode de vie aligné sur des valeurs personnelles, en rupture avec la norme dominante, devient ainsi une forme d'émancipation et d'expression, enracinée dans une quête de sens et de reconnaissance sociale. Cette distinction vis-à-vis des codes sociaux dominants s'exprime au travers de la construction identitaire et la posture d'engagement, deux dimensions indissociables (Greissler, 2014a). Loin d'être étrangers à la participation, ces jeunes revendiquent une place dans la société par un « bricolage » de performances, certes modestes, mais significatives (Greissler, 2014a, p. 66). Leurs logiques d'action dépassent la dichotomie engagement/désengagement, en se construisant dans des « espaces perméables » et multiples via « l'hétérogénéité des performances » (2014b, p. 13). « L'alter-engagement » décrit par Greissler désigne « des prises de position critique menant à défendre, ou simplement à vivre ses idées, ses valeurs et son rapport au monde », qu'elles prennent corps dans des structures reconnues ou dans la discrétion de la sphère personnelle (Ibid.).

« Une définition élargie de l'engagement politique », coconstruite avec les jeunes concernés, tout comme Greissler s'attache à le faire, « ouvre sur de nouvelles perspectives » pour analyser et reconnaître ces « prises de position critiques moins visibles » (Greissler, 2014a, p. 66).

### 3. L'inscription sociale et sensible de l'engagement

La toile de fond de l'engagement étant désormais posée, il convient d'en approfondir les conditions d'émergence, en interrogeant les facteurs sociétaux, culturels et émotionnels qui l'influencent. Cette section adopte une approche située et différenciée, attentive à la manière dont le contexte social et politique, ainsi que les représentations et affects individuels, participent à structurer les modalités d'engagement. Certaines dimensions plus spécifiques, telles que l'appartenance de classe, la socialisation médiatique, ou encore les pratiques non conventionnelles, sont quant à elles abordées dans le cadre théorique.

---

<sup>16</sup> « deeply normative concept »

### *3.1. L'ancrage contextuel des dynamiques d'engagement*

Les dynamiques d'engagement ne peuvent être analysées indépendamment des contextes dans lesquels elles s'inscrivent. Cette section revient sur l'importance des dimensions sociales, politiques, culturelles et historiques qui façonnent les formes d'engagement des jeunes, à partir d'une grille de lecture multi-niveaux.

Barrett et Pachi (2019) rappellent que l'engagement des jeunes doit être analysé à la lumière des contextes nationaux dans lesquels sont conduites les enquêtes, chaque pays possédant ses spécificités politiques, économiques, sociales, juridiques et culturelles. Les facteurs d'influence sociale peuvent différer considérablement d'un pays à l'autre, ainsi qu'entre les différents groupes démographiques d'un même pays (Barret & Pachi, 2019, p. 66). Ils peuvent également varier au fil du temps au sein d'une même région. Les auteurs insistent sur la nécessité de situer toute étude dans un contexte spatial et temporel donné, tout en prenant en compte des facteurs macro plus larges et les variations entre les cohortes partageant un même espace (micro). Les événements sociohistoriques influencent ainsi les pratiques et leur sens, façonnant, par extension, l'engagement, via, par exemple, des événements mobilisateurs (Barrett & Pachi, 2019 ; Quénart & Jacques, 2008 ; Labadie, 2005).

Dans ce cadre, Barrett et Pachi (2019) soulignent aussi l'importance des indicateurs utilisés pour appréhender le statut socio-économique. Plusieurs études qu'ils recensent ont mesuré celui-ci à partir du nombre de livres présents dans le foyer familial de jeunes de 14 ans, indice associé à la réussite scolaire et au rôle accordé à l'éducation. Ils en critiquent toutefois la pertinence dans des sociétés où l'essor du numérique dématérialise largement les ressources éducatives, rappelant la nécessité d'intégrer les facteurs sociohistoriques dans la conduite et l'interprétation des recherches.

Draelants (2023) souligne également l'impact prééminent du contexte socioculturel, porteur « des normes sociales, des idéologies, des valeurs » (p. 14), sur les facteurs individuels. Il invite à dépasser les explications centrées uniquement sur les « capacités cognitives individuelles » pour comprendre l'engagement climatique, et à éviter les lectures simplistes ou réductrices, antagonistes de la démarche sociologique. Dans la même optique, Chryssochoou et Barrett (2017) défendent l'inscription des formes d'engagement dans des réalités sociohistoriques spécifiques. Selon eux, l'interprétation des données est toujours à resituer dans un contexte précis en fonction des structures sociétales et des enjeux politiques auxquels font face les jeunes. C'est pourquoi les auteurs soutiennent que l'élaboration d'un « modèle unifié ou d'une

compréhension globale de l'engagement civique et politique des jeunes<sup>17</sup> » relève d'une complexité majeure (Chryssochoou & Barrett, 2017, p. 291).

A partir de leur revue de la littérature, Chryssochoou et Barret (2017) proposent le modèle « micro – méso – macro » afin de répertorier les niveaux des facteurs stimulant la socialisation politique. Les facteurs micro (individuels) englobent l'intérêt politique, les idéologies, le sentiment d'efficacité, les valeurs et l'identité (Chryssochoou et Barret, 2017, pp. 293). Les facteurs méso (sociaux) se réfèrent à « l'environnement social proche et les contextes interactifs de l'individu<sup>18</sup> », à savoir la famille, l'école, les pairs, le quartier (Chryssochoou et Barret, 2017, pp. 293-295). Enfin, les facteurs macro (sociétaux) se rapportent aux facteurs politiques, culturels, économiques, juridiques et institutionnels (Chryssochoou et Barret, 2017, p. 296). Barret et Pachi (2019) ajoutent que l'engagement civique et politique dépend de l'articulation entre ces facteurs sociaux et démographiques, et que l'intersection de plusieurs caractéristiques peut générer des modèles distincts de participation. Les auteurs (2019) recommandent ainsi d'étudier les sous-groupes en eux-mêmes, en investiguant les processus sociaux spécifiques qui les traversent, plutôt que de postuler un ensemble homogène « jeunesse ». Enfin, Barret et Pachi (2019) pointent un phénomène encore peu étudié : la manière dont des pratiques se déployant dans la sphère proche de l'individu peuvent s'étendre à des cadres plus vastes.

### 3.2. *Perceptions et émotions*

La première variable à envisager dans la perception du dérèglement climatique par les jeunes se rapporte à son niveau de connaissance, qui est, selon Ducol et al., « positivement associé à la reconnaissance des changements climatiques » (2022, p. 14). Cependant, il a été démontré que la compréhension des jeunes (15-24 ans en l'occurrence) à l'égard du dérèglement climatique s'avérait fréquemment défaillante en raison d'une perception de ce phénomène de l'ordre du « complexe, flou » (Ducol et al., 2022, p. 14). Toutefois, ils « reconnaissent les dangers associés, d'autant qu'ils ont tendance à faire davantage confiance aux résultats scientifiques que leurs aînés » (Ibid.). Au même titre que Ducol et al. (2022), Draelants (2023) soutient qu'une compréhension des enjeux climatiques (causes, mécanismes, conséquences) était requise pour impulser un véritable passage à l'action. Par conséquent, un déficit de connaissance scientifique, en l'occurrence climatique, empêche le grand public de saisir la complexité du phénomène, ce qui tient ici pour responsable les facultés cognitives individuelles, ce que Draelants (2023) met en cause. Geiger et al. pointent le doigt, eux, sur « le manque de

---

<sup>17</sup> « unified model or comprehensive understanding of youth civic and political engagement »

<sup>18</sup> « individual's close social environment and interactive contexts »

littératie climatique » (cités par Ducol et al., 2022, p. 15). Cependant, une fois encore, la compréhension des mécanismes générant le dérèglement climatique, et des effets qui en découlent, ne suffit pas pour adapter les valeurs, les perceptions et les conduites en conséquence (Draelants, 2023 ; Ducol et al., 2022).

De Beer de Laer appuie cette idée en se basant sur un « modèle à trois axes : l'identité, les représentations sociales et les comportements » (2021, p. 1). Ces trois éléments sont interdépendants et doivent être articulés pour appréhender le passage à l'action des jeunes. Ainsi, le modèle linéaire selon lequel les connaissances entraîneraient l'action lui paraît désuet et réducteur, c'est pourquoi l'effet des émotions a été investigué. Il en est ressorti que certains comportements favorables à la cause climatique sont plutôt à imputer à l'état affectif que la connaissance de ce phénomène (Beer de Laer, 2021). Le volume de connaissances n'est alors pas une condition *sine qua non* pour la mise en action. Effectivement, selon de Beer de Laer (2021), la dimension affective fait office de lien nécessaire entre les connaissances et les attitudes. Toutefois, Becquet & Goyette précisent que la sensibilisation (et la sensibilité) à une cause ne garantit pas nécessairement une action concrète (2014, p. 5), tel que susmentionné dans cet état de l'art.

En outre, « la sensibilité, les attitudes, la responsabilité personnelle et les motivations constituent autant de dispositions à agir d'après Dewaters et Power (cités par de Beer de Laer, 2021, p. 4). Cependant, la méconnaissance des moyens de lutter contre les changements climatiques constitue un frein non négligeable (Geiger et al., cités par Ducol et al., 2022 ; de Beer de Laer, 2021) et est corrélée en partie au niveau d'information à ce sujet (de Beer de Laer, 2021). Par ailleurs, l'auteur ajoute que l'identité, tributaire du vécu personnel et des normes véhiculées par le groupe social de référence et partagées avec celui-ci, est essentielle dans la compréhension des enjeux climatiques et l'aptitude à se mettre en action à ce propos.

En plus du déficit de connaissance, Draelants (2023) identifie le vide imaginaire qui se réfère à une dimension plutôt culturelle. Lorsque les connaissances en la matière font défaut, la diffusion d'informations scientifiques n'inspire *de facto* pas d'engagement quelconque par le public concerné. A cet égard, Draelants énonce un paradoxe quant à la relation entre la science et le dérèglement climatique : « La science fait exister socialement le problème climatique [...] mais elle fait aussi partie du problème » (2023, p. 21). Cela s'explique par la distanciation établie dans le rapport entre l'humain et la nature, mais aussi par l'altération de la nature et de l'environnement au sens large exercée par l'homme à des fins de rentabilité économique et de confort. Les caractéristiques susmentionnées en font un phénomène peu évident à

conceptualiser et complexe à appréhender cognitivement pour un public novice (Draelants, 2023). Ducol et al. (2022) soutiennent que des images percutantes sont indispensables pour influencer les perceptions en éveillant la sensibilité et en suscitant une réaction émotionnelle. A cette fin, Draelants (2023) suggère de faire recours à des récits culturels illustrant les tenants et aboutissants inhérents au dérèglement climatique. Cette alternative, que le sociologue dépeint comme plus accessible et attrayante, pourrait faire émerger l'intérêt, voire l'engagement, en agissant sur le manque de connaissances évoqué préalablement. L'emploi de supports d'une nature autre que scientifique semble dès lors plus adéquat pour susciter un engagement potentiel chez les jeunes.

Draelants (2023) expose une autre difficulté du même registre : les sources du dérèglement climatique. En effet, elles sont invisibles et engendrent alors des impacts « distants, subtils et progressifs » (Draelants, 2023, p. 20). Des obstacles à la reconnaissance du risque intrinsèque au changement climatique résident dans le défaut d'expérience personnelle et la distance psychologique ressentie à son égard. Cette dite distance psychologique s'établit face à la réalité colossale que représente le changement climatique, « qui nous dépasse tellement qu'elle en devient difficilement pensable, imaginable » (Draelants, 2023, p. 13). La complexité de ce phénomène induit un sentiment d'insuffisance, ou même d'inutilité chez les acteurs face aux actions entreprises, qu'elles soient individuelles ou collectives (Ducol et al., 2022).

Draelants (2023) souligne les conséquences psychologiques néfastes ayant trait à ce sentiment d'impuissance ; elles sont générées par l'effet insignifiant des gestes individuels face à l'envergure de la tâche. Qui plus est, l'espoir de changer les choses tend inévitablement à s'affaiblir compte tenu de « l'impression générale d'inaction collective » et de « la conviction qu'il est déjà trop tard » (Ducol et al., 2022, p. 17). Par ailleurs, les membres des classes populaires « font moins confiance aux entreprises/marchés et aux choix de vie individuels pour faire face aux défis environnementaux<sup>19</sup> » (della Porta & Portos, 2021, p. 36). Ces tendances se fondent sur une priorisation du dérèglement climatique qui fait vraisemblablement défaut chez la plupart des citoyens (Marlon et al., 2019). En ce sens, Geiger et al. énoncent que « le manque de perception d'efficacité personnelle face aux défis [climatiques] » entrave la reconnaissance du dérèglement climatique et de ses conséquences (cités par Ducol et al., 2022, p. 15). Ces affects se révèlent potentiellement synonymes de désintérêt, pouvant mener jusqu'au désengagement moral. « Le manque de communication et d'information collective » s'ajoutent

---

<sup>19</sup> « are less trustful of companies/markets and individual lifestyle choices to cope with environmental challenges »

aux facteurs freinant la mobilisation des jeunes (Ducol et al., 2022, p. 17), et ne manque pas de faire naître un sentiment d'impuissance chez la jeune génération (Draelants, 2023).

Des militants interrogés par Gordon et Taft (2010) déclarent que nombre de leurs pairs ne ressentent et ne perçoivent pas les conséquences directes des enjeux sociaux (et environnementaux) car ces problématiques prennent place autour d'eux sans les atteindre de manière directe, ce qui rejoint les analyses au sujet de la distance psychologique. Cette situation d'isolement vis-à-vis de l'environnement social peut résulter d'un confort matériel et d'une culture du consumérisme (Gordon & Taft, 2010). La distance par rapport aux réalités du dérèglement climatique favorise un état de déresponsabilisation du public avec des solutions pressenties comme inaccessibles pour un citoyen (Ducol et al., 2022). Gordon et Taft (2010) relèvent que nombreux sont les jeunes qui s'investissent politiquement et sont prêts à « militer » une fois que ce confort vient à être ébranlé et qu'ils sont affectés par les problèmes sociaux.

Qui plus est, Kenis et Mathijs ont identifié les émotions dissuadant l'engagement politico-climatique des jeunes, les principales étant l'inquiétude, l'indignation, le pessimisme, le défaitisme et l'impuissance » (cités par Ducol et al., 2012, p. 16). L'indignation serait source d'engagement et constituerait l'émotion prédominante chez les jeunes face à l'injustice climatique dénoncée, tandis que la colère, elle, est apparue comme une réaction légitime pour contrer le déni politique (Knops, 2021 ; Knops et Gaborit, 2022). De Beer de Laer (2021) soutient que les émotions suscitées par le dérèglement climatique peuvent être ignorées ou rejetées par les jeunes en raison de leurs perceptions du phénomène, plutôt que de servir de catalyseur à l'action. Les résultats obtenus par D'Uggento (2023) mettent en évidence, chez les jeunes interrogés, des éléments féconds à l'engagement, tels que l'inquiétude face aux effets néfastes du dérèglement climatique et la prise de conscience de l'aggravation de cette situation.

Une fois qu'un certain seuil émotif est atteint, c'est une réaction de « paralysie » qui peut prendre le dessus, ce qui empiète sur les dispositions à agir (de Beer de Laer, 2021). Par ailleurs, le cynisme et le désespoir peuvent alimenter une posture assimilée à du désengagement. Or, ce type de désengagement s'inscrit dans des logiques sociales « selon des rapports de pouvoir et de privilège fondés sur l'appartenance raciale et la classe<sup>20</sup> » (Gordon & Taft, 2010, p. 1509). En effet, un cynisme fermement enraciné freine le développement d'un niveau d'espoir suffisant à s'engager dans les enjeux sociaux.

---

<sup>20</sup> « sociale race and class lines of power and privilege » (cette traduction-ci est proposée par ChatGPT (OpenAI)).

Qui plus est, une dimension genrée caractérise ce phénomène dans les résultats dégagés par Gordon & Taft (2010). Effectivement, les filles paraissent davantage porteuses d'espoir, cela étant lié à leur socialisation genrée où il est attendu d'elles qu'elles soient « optimistes, rêveuses, idéalistes et compatissantes<sup>21</sup> », contrairement aux garçons qui semblent s'inscrire dans des caractéristiques masculines (Gordon & Taft, 2010, p. 1509). Celles-ci sont davantage empreintes de pessimisme et de cynisme, ce qui en fait des éléments moins propices au déploiement d'une participation politique. Dès lors, le rôle des émotions semble crucial pour faire le pont entre les connaissances et les attitudes.

## Cadre théorique

Mon enquête cherche à étudier l'influence de l'appartenance de classe sur les formes d'engagement des jeunes dans la cause politico-climatique, mais sous un prisme neuf. Grâce à l'articulation des travaux consultés, je peux désormais poser les fondations de mon cadre d'analyse. Comme les recherches sur l'engagement climatique des jeunes se concentrent principalement sur les jeunes de milieux socio-économiques favorisés et que je m'intéresse à l'influence de la classe sociale sur ce phénomène, il va de soi que la sociologie des classes sociales doit être incluse dans ce cadre d'analyse. En outre, la littérature s'axe prioritairement sur les modes d'engagement reconnus et valorisés (en lien avec le public mis à l'honneur à cet effet), ce qui délégitime et laisse dans l'ombre les implications plus discrètes. Pour y remédier, la notion d'engagement est ici considérée dans sa dimension holistique, plurielle et englobante. Enfin, le processus mis en avant pour explorer le rôle des différentes instances à l'œuvre dans la construction de l'engagement est la socialisation. Ce concept est exploré pour tenter de saisir les dynamiques à l'œuvre dans la transmission, l'apprentissage (et la réappropriation) de l'engagement.

Je débute ce cadre théorique avec la grille d'analyse choisie pour étudier l'engagement. Ensuite, je présente les apports pertinents pour ma problématique de la socialisation, en proposant une approche interactionniste. Pour finir, c'est la dimension de l'appartenance de classe qui est mise en avant en vue de rendre compte de son influence sur le sujet étudié.

---

<sup>21</sup> « opeful, dreamy, idealistic, and compassionate »

## 1. L'engagement des jeunes : approche holistique

Ce concept étant le socle de ma problématique, il importe de questionner les implications épistémologiques du concept d'engagement pour rendre compte de ce qu'il recouvre réellement selon l'angle/prisme adopté. Grâce à la confrontation des définitions et un travail d'appropriation conceptuelle, j'ai observé qu'au sein de la littérature, l'engagement s'articule autour de définitions multiples. A ce titre, j'ai pu saisir le caractère polymorphe de l'engagement, les registres dans lesquels il est inclus, et enfin les significations que les jeunes attribuent aux (à leurs) pratiques d'engagement. Je peux donc maintenant proposer la grille d'analyse la plus appropriée à l'orientation de ma problématique. De fait, l'engagement est abordé dans une perspective holistique, qui s'attache à étudier l'engagement en tant que concept aux contours multiples, ce qui implique d'outrepasser les pratiques visibles et reconnues, peu importe leurs formes. Qu'elles s'avèrent visibles ou invisibles, individuelles ou collectives, informelles, non revendiquées, affectives, morales au travers de postures, attitudes... Avec une volonté de ne pas me restreindre et me cloisonner à une catégorie conceptuelle unique et dominante, présumée comme supérieure. Dans cette optique, je traite la notion d'engagement telle que Greissler (2014a, 2014b), Corbin et al. (2021) et Draelants (2023) l'ont conceptualisée, ce qui constitue ainsi le premier jalon de mon cadrage théorique. De la sorte, ce mémoire s'inscrit dans une lecture critique et ouverte de l'engagement, qui est alors employé dans un sens élargi, voulant conserver une ouverture sur la pluralité précitée. Cette définition englobante me semble pertinente pour penser les engagements de jeunes pourvus de trajectoires sociales différenciées, l'examen de ses déterminants sociaux étant entrepris subséquemment.

Draelants (2023) soutient que l'engagement politico-climatique doit s'envisager dans une double dynamique : « celui de l'engagement participatif d'une part et celui de l'engagement relationnel d'autre part ». Pour le sociologue, l'engagement participatif renvoie à « la participation du public à la science du climat [...] et aux processus politiques » (2023, p. 12), le risque étant que les personnes y adhérant fassent partie d'un noyer restreint et sélectif en fonction de leur niveau d'information et de motivation. Tandis que l'engagement relationnel est caractérisé par un « état personnel de connexion » vis-à-vis de la question climatique qui couvre alors des dimensions cognitives, affectives et comportementales (Wibeck, cité par Draelants, 2023, p. 13). Draelants oppose ici une participation publique, ainsi visibilisée, à une adhésion morale/mobilisation cognitive qui se fonde sur des émotions et des convictions.

L'engagement politico-climatique témoigne de « la part active que joue le sujet dans des dynamiques de changement à la fois personnelles [...] et collectives ou sociétales [...] : il est l'expression d'une forme de citoyenneté - plus ou moins consciente – des préoccupations du sujet pour son avenir, certes, mais plus largement aussi pour l'avenir collectif, celui des Hommes et du monde » (Corbin et al., 2021, p. 5).

Pour Greissler, il importe de ne pas réduire l'engagement à un acte public réalisé dans l'espace social. A ce titre, elle introduit le concept de la « part d'ombre » de l'engagement, désignant les « prises de position moins visibles et plus silencieuses », prenant ainsi place dans la sphère privée (Greissler, 2014a, p. 51). Elle propose également un concept qu'elle nomme « l'arrière-scène participative » pour décrire les formes d'engagement particulières développées par les jeunes en situation de marginalité (Greissler, 2014, p. 63). Greissler (2014a) postule alors qu'il nécessite d'inclure ces formes d'engagement, moins visibles mais tout aussi significatives, à la définition de l'engagement. Cette approche, étayée au préalable, permet d'élargir la compréhension du phénomène en évitant l'invisibilisation de certaines de ses composantes. A cet effet, la grille d'analyse de l'engagement proposée par Greissler (2014) paraît donc la plus pertinente et la plus mobilisable vis-à-vis de mon enquête.

## 2. La socialisation dans la construction des engagements

### 2.1. Définition générale

Comme l'a soutenu Elias, la sociologie étudie « les personnes, qui sont toujours en réseau ou dans des relations d'interdépendance<sup>22</sup> » (cité par Giddens & Sutton, 2021, p. 97). L'individu ne peut donc être analysé en dehors des relations qui le constituent. Néanmoins, leur agentivité est centrale : « Les êtres humains sont des « personnes ouvertes », dont l'identité individuelle et le « moi » sont produits socialement dans des réseaux de relations – ils sont des êtres sociaux<sup>23</sup> » (Ibid.). Dans cette même veine, Berger et Luckmann énoncent que « nous ne vivons pas seulement dans le même monde, nous participons chacun à l'existence de l'autre » (2018, p. 215). Il importe dès lors de situer chaque individu dans l'environnement social dans lequel il grandit, composé principalement par le noyau familial, les pairs, l'école et les médias, autant d'instances structurantes des valeurs, des représentations et des dispositions à l'action (Durkheim, cité par Giddens & Sutton, 2021, p. 640).

---

<sup>22</sup> « people (in the plural), who are always in networks or relations of interdependence »

<sup>23</sup> « human beings are 'open people', whose individual identities and 'selves' are socially produced in networks of social relations – they are social selves »

Dans cette perspective, la socialisation désigne le « processus ontogénétique » par lequel l'individu intériorise les normes, valeurs, comportements et cadres d'interprétation propres à son environnement social, induisant son « installation consistante et complète à l'intérieur du monde objectif d'une société ou d'un secteur de celle-ci » (Berger & Luckmann, 2018, p. 215). Un individu ne naît pas « membre d'une société », mais il le devient à l'aide de la formation de dispositions durables, socialement situées, qui orientent les manières de percevoir, d'agir et d'évaluer (Berger & Luckmann, 2018, p. 214). Ce processus s'opère à travers des interactions répétées avec les agents socialisateurs – famille, pairs, école, institutions – et s'inscrit dans des contextes historiques et sociaux spécifiques (Jourdain & Naulin, 2011 ; Lahire, 1995).

Ce processus n'est pas passif : l'individu est acteur de sa socialisation. Il ne fait pas que reproduire, il sélectionne, transforme, réinterprète ce qui lui est transmis (Lahire, 1995 ; Earl et al., 2017). Il incorpore des éléments « subjectivement significatifs », parfois contradictoires, ce qui explique la diversité des trajectoires même au sein d'un même milieu (Berger & Luckmann, 2018, p. 214). La socialisation est donc un processus actif, pluriel et dynamique, qui résulte d'un jeu d'influences multiples, parfois complémentaires ou parfois dissonantes, entre les contextes familiaux, scolaires, sociaux et culturels (Gordon & Taft, 2010 ; Berger & Luckmann, 2018 ; Earl et al., 2017).

Pour Mead, la socialisation s'apparente à la « construction d'une identité sociale », faisant partie d'une collectivité et « participant activement à son existence et donc à son changement » (Dubar, 2015, pp. 91-92). Comme Weber, Mead met en avant l'acte social, qui figure comme « l'acte élémentaire » dans la mesure où il entraîne une « adaptation à la réaction de l'autre » et devient un geste symbolique pourvu d'un sens défini (cité par Dubar, 2015, p. 91). Lorsque ces symboles significatifs, vecteurs de certaines conduites, sont partagés par « tous les individus d'une société donnée ou d'un groupe social », Mead parle de « l'origine de la conscience », de « l'esprit » qui se rapporte à des attitudes communes (Ibid.).

## *2.2. Socialisation primaire*

La socialisation primaire est généralement définie comme « la première socialisation que l'individu subit dans son enfance », au sein du foyer familial, et qui participe à la formation des premières dispositions durables de l'individu (Berger & Luckmann, 2018, p. 215). Elle constitue, selon Berger et Luckmann, « le type de socialisation qui fait de l'individu un membre de la société » (2018, p. 213). Ce processus initial, central dans la construction des représentations du monde, est souvent considéré comme le socle des orientations futures,

notamment en matière d'engagement ou de rapport au politique. Il est évident que cette intériorisation ne saurait prendre effet sans un « attachement émotionnel et une identification aux autrui significatifs », qui les guident par leurs attitudes et leur rapport au monde (Berger & Luckmann, 2018, p. 217).

Pour les jeunes interrogés par Quénart et Jacques (2008), le rôle des parents reste décisif vis-à-vis de l'éducation politique, ce qui érige la famille en socle éducatif politique. Ainsi, les figures parentales apparaissent comme des vecteurs majeurs de socialisation aux valeurs environnementales, sociales et d'engagement. Pour les chercheurs, c'est plus précisément la mère qui incarne « la toile de fond, en termes de valeurs et de modèles relatifs à la consommation » (Quénart & Jacques, 2008, p. 223). Par ailleurs, l'influence des parents ne nécessite pas qu'ils soient eux-mêmes militants ; leur rôle peut constituer un pont vers un « premier éveil à la nature et aux questions environnementales (Quénart & Jacques, 2008, p. 223), contribuant à leur positionnement et leur adhésion politique. Malgré les mutations ayant coloré les configurations familiales, elle demeure un « lieu refuge plébiscité par les jeunes », transmettant « valeurs et [des] modèles culturels » (Labadie, 2005, p. 61), et la source principale du rapport à la politique (Muxel, cité par Labadie, 2005). A ce titre, Corbin et al. (2021) rappellent la responsabilité éducative des adultes quant à la sensibilisation des jeunes aux enjeux climatiques.

Cependant, cette transmission ne peut être conçue comme automatique, car plusieurs conditions doivent être rencontrées pour qu'elle puisse prendre effet, parmi lesquelles la communication de ses valeurs et idéologies politiques (Labadie, 2005). Lahire (1995) met en évidence les limites d'un modèle strictement déterministe : l'existence d'un capital culturel familial ne garantit pas nécessairement sa conversion ou son appropriation. En d'autres termes, la possession d'un capital culturel objectivé par la famille (ex. : livres, discours, références) ne suppose pas automatiquement sa transformation en capital incorporé chez l'enfant. Deux familles comparables peuvent ainsi générer des trajectoires divergentes (Lahire, 1995 ; Labadie, 2005). Cela remet en cause le déterminisme social imputé au milieu d'origine qui ne représente dès lors pas une source infaillible de transmission et de construction d'aptitudes culturelles par l'enfant.

Par ailleurs, Lahire (1995) attire l'attention sur les filtres cognitifs et émotionnels par lesquels les enfants reçoivent les apports familiaux, rappelant l'écart entre l'agent socialisant (émetteur) et l'agent socialisé (récepteur). Les dispositions propres de l'adulte ne sont pas nécessairement accessibles aux enfants, eux qui fondent « le sens de la situation d'apprentissage et des avoirs

proposés à partir de l'état de leur développement cognitif » (Lahire, 1995, p. 406). De plus, le capital culturel ne s'hérite pas seul, mais s'accompagne des spécificités cognitives de l'agent socialisateur, comme un bagage émotionnel négatif (Lahire, 1995). Par conséquent, le transfert du patrimoine culturel n'est jamais exactement retransmis à l'identique d'une génération à la suivante : il nécessite un processus d'appropriation, de sélection, voire de reconstruction par l'agent socialisé (Lahire, 1995, p. 406 ; Labadie, 2005, p. 62 ; Earl et al., 2017). Elle est donc soumise à la singularité du parcours, à l'état de développement de l'enfant et aux contextes relationnels dans lesquels elle s'inscrit (Lahire, 1995, p. 406 ; Labadie, 2005, p. 62).

Au fil de son analyse de différents travaux dans les domaines de la sociologie et la science politique, Labadie insiste sur le fait que le rapport des jeunes à la politique se forge « au travers d'une tension identitaire entre héritage et expérimentation » (2005, p. 62). En effet, « la relève générationnelle » n'incarne pas un « processus qui va de soi », l'adhésion aux valeurs familiales pouvant être contournées, négociées, voire rejetées (Ibid.). Dès lors, la socialisation familiale vis-à-vis du champ politique ne doit pas être prise pour inéluctable, car elle constitue à la fois une ressource et une contrainte, un terrain d'apprentissage, mais aussi de contestation potentielle. C'est là qu'émerge l'importance de la trajectoire individuelle, entendue comme capacité d'agir sur ses héritages et de construire un rapport singulier à l'engagement.

### *2.3. Socialisation secondaire*

La famille nucléaire n'est pas l'unique source d'influence à mettre en exergue étant donné que les pairs, l'école et les médias jouent également un rôle structurant (Ducol et al., 2022). Ces sphères sont les vecteurs principaux de socialisation secondaire, qui est définie par Berger et Luckmann comme « tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif de sa société » (2018, p. 215). Elle joue un rôle crucial dans la structuration du rapport au politique, en particulier à l'adolescence et à l'entrée dans la vie adulte (Berger & Luckmann, 2018). Les pairs et l'institution scolaire, en tant qu'agents de socialisation majeurs, participent à l'ancrage des normes sociales, des représentations et des dispositions à l'engagement.

A ce titre, Berger & Luckmann précise que la socialisation n'est jamais complète et est en construction permanente (2018, p. 236), assimilant ce processus à un continuum. Les processus propres à la socialisation secondaire sont toujours confrontés à un défi majeur qui présume « un processus antérieur de socialisation primaire », supposant « un soi déjà formé » qui se conjugue à un « monde déjà intériorisé » (Berger & Luckmann, 2018, p. 228).

### Le rôle structurant des pairs

Comme l'écrivent Roudet et Tchernia, « plus que tout autre moment de la vie, la jeunesse est le temps des amis » (2001, p. 47). Ce constat sociologique, loin d'être récent, souligne la primordialité des relations de pairs dans la formation des opinions, des comportements et de l'identité sociale et politique des jeunes. Quéniart et Jacques (2008) observent que ces relations sont souvent pourvoyeuses d'une première socialisation politique informelle par le rôle officieux d'initiateur dans des pratiques d'engagement balbutiantes. Effectivement, les pairs constituent « une source d'influence et d'information », particulièrement au sein de la sphère scolaire (Quéniart & Jacques, 2008, p. 225). Ils facilitent la diffusion et le renforcement de nouvelles pratiques, participent à la légitimation des opinions, et renforcent l'adhésion à certaines valeurs, notamment par la reconnaissance sociale, très recherchée durant cette phase identitaire où le jeune est en quête de validation et de repères (Quéniart & Jacques, 2008).

Cette influence s'exerce progressivement et subtilement, dans un contexte de validation et de renforcement mutuel. Steinberg et Morris (2001) soulignent la portée des normes sociales propagées dans l'environnement social et les attentes du groupe pesant sur les comportements des adolescents. Muxel (cité par Quéniart & Jacques, 2008) relève l'influence réciproque des pairs dans la consolidation des convictions et dans la prise de décision politique. À l'inverse, l'absence de discussion sur le climat dans ses cercles proches obstrue la perception du dérèglement climatique et du risque qu'il représente (Geiger et al., cités par Ducol et al., 2022).

Gordon et Taft (2010), à travers deux enquêtes qualitatives (entretiens approfondis et observations ethnographiques) menées en Amérique du Nord et du Sud, insistent sur les rôles que jouent les jeunes dans la socialisation politique de leurs pairs. Il s'agit d'une dimension encore trop peu explorée dans la littérature, selon eux, c'est pourquoi ils désirent lui attribuer plus de poids (Gordon & Taft, 2010). En laissant la responsabilité adulte de côté, ils montrent que cette socialisation horizontale entre pairs offre aux jeunes un espace d'expérimentation, d'émancipation, et de réinvention de la politique, loin des modèles traditionnels et des attentes adultes.

### L'école comme instance ambivalente de socialisation

L'école est également un agent central dans la socialisation secondaire. Elle contribue à l'intériorisation des règles collectives, régissant le fonctionnement social, à la transmission de savoirs citoyens, et à la structuration du rapport au monde social. Comme le rappelle Durkheim, l'école inculque les « valeurs communes », aux côtés de la famille et des pairs, qui permettent

l'union des groupes sociaux, mission ayant d'autant plus de sens à une époque d'individualisation des trajectoires (cité par Giddens & Sutton, 2021, p. 640).

Vulbeau souligne que la formation scolaire a pour ambition d'enseigner aux élèves des « savoirs généraux et particuliers » afin qu'ils deviennent des « citoyens critiques », capables de prendre part à la vie publique et de poser des choix raisonnés (2005, p. 72). Draelants (2023), quant à lui, insiste sur le rôle stratégique de l'éducation climatique parmi les instruments influant sur « l'orientation des conduites » (2023, p. 23). Le sociologue définit l'éducation au changement climatique comme « l'ensemble des actions visant à faire acquérir aux individus des connaissances, des compétences et des attitudes afin de saisir « les causes et les conséquences » de ce phénomène ainsi que comprendre « les moyens de la prévenir et s'y adapter en transformant leurs modes de vie » (Anderson ; Pérez Diez et al., cités par Draelants, 2023, p. 10). A ce titre, Draelants identifie l'éducation comme un « levier pertinent pour affronter le défi du réchauffement » par la mission d'investissement dans l'avenir des sociétés qu'elle remplit (2023, p. 23). Par ailleurs, l'éducation précitée peut prendre corps autant au sein de l'institution scolaire (moyens formels) que via des sources plus informelles, notamment de l'information et de la sensibilisation propagées (Draelants, 2023). Néanmoins, les effets de cette socialisation scolaire ne sont ni homogènes, ni systématiques. D'une part, l'enseignement qualifiant (technique et professionnel) concentre une proportion importante d'élèves dont l'origine socioculturelle s'avère moins favorisée (enseignement.be, 2021). Les rouages de ce processus d'orientation sont examinés prochainement. D'autre part, plusieurs études, dont celle de Ducol et al. (2022), montrent que les jeunes issus de ces filières éprouvent plus de difficultés « à se positionner sur les questions », en raison d'une moindre exposition à ces questions dans leur cursus (2022, p. 69). Cela illustre la relation significative entre « origine socioculturelle ou filière d'enseignement et perception ou compréhension du risque climatique » qui altère le sentiment de responsabilisation vis-à-vis de ce champ d'action (2022, p. 83). Ce résultat corrobore les données d'autres études internationales associant également niveau d'éducation et perceptions relatives à la situation climatique.

André (2012), à partir d'une enquête ethnographique de longue durée en milieu populaire (dans une région post-industrielle), a étudié cette corrélation entre l'origine sociale et l'orientation scolaire afin d'y déceler les processus d'orientation scolaire. En l'occurrence, entre les jeunes provenant de classes populaires, « issus du bas de la hiérarchie sociale », et l'enseignement de type professionnel, répertorié en tant que « des filières et des formes d'enseignement dévalorisées dans la hiérarchie sociale » (2012, pp. 1-2). André (2012) observe que les jeunes

fréquentant l'enseignement professionnel ont peu de prise sur leur trajectoire scolaire, souvent perçue comme une suite d'échecs plutôt qu'un choix. Cette orientation subie est façonnée par un environnement familial et scolaire qui limite les possibilités de projection et de valorisation de soi. En effet, il semblerait que le manque de repères identitaires dans leur milieu ne solliciterait pas leur libre arbitre, mais les acheminerait plutôt inconsciemment et involontairement vers cette destinée, « faute de n'avoir pu satisfaire aux exigences de l'enseignement général » (André, 2012, p. 2). Cette dynamique contribue à perpétuer une position sociale défavorisée et une forme de désaffiliation politique (André, 2012).

La tension entre reproduction culturelle et aspiration au changement est omniprésente (André, 2012). Les enseignants, détenteurs d'un pouvoir déterminant sur les moyens d'orientation, sont guidés selon des logiques scolaires dominantes (André, 2012). L'école, supposée promouvoir l'égalité des chances, tend ainsi à légitimer une culture dominante, difficilement accessible pour les enfants de classes populaires, faute de disposer des codes requis, ce qui crée une forme de dissonance. Comme le note Vulbeau, l'école est censée incarner le lieu par excellence d'apprentissage de ressources propres au champ citoyen mais elle n'encourage cependant pas toujours l'expression libre des élèves (2005, p. 72). Or, c'est bien une condition à la construction de leur citoyenneté, d'autant plus que ces derniers peuvent se montrer réticents à l'égard du « discours officiel, supposé complet et autosuffisant » (Ibid.).

La culture « légitime », valorisée par l'école et les institutions, est plus accessible aux enfants issus des classes favorisées, car elle prolonge les pratiques et discours auxquels ils sont exposés dans le cadre familial (Liénard & Servais, 2022). À l'inverse, les jeunes issus de classes populaires, n'ayant pas hérité de ces codes, se heurtent souvent à un écart entre leurs référents quotidiens et les attentes institutionnelles, ce qui peut altérer leurs dispositions à l'engagement et à la prise de parole, affectées par des dynamiques de dévalorisation et de non-légitimité intériorisées (Ibid.).

La hiérarchie sociale conserve ainsi sa structure tout en invisibilisant les mécanismes sous-jacents (André, 2012). Les dispositions liées à l'orientation scolaire sont incorporées inconsciemment par les jeunes de classes populaires, en fonction de leur héritage culturel et de la persistance de systèmes de valeurs calqués sur ceux des classes dominantes, auxquels l'école adhère (Ibid.). Les investissements, qu'ils soient culturels ou économiques, participent à différencier les styles de vie et influencent le choix de l'établissement scolaire ainsi que l'implication qui y est accordée. Ce processus confère un privilège culturel aux jeunes des classes favorisées, dont la culture familiale et sociale se rapproche davantage de celle promue

par l'institution scolaire. Toutefois, Dubet souligne que cette légitimité culturelle de l'école est désormais fragilisée par la « massification scolaire », marquée par l'augmentation du nombre de jeunes scolarisés et la prolongation des études (cité par André, p. 161). Cette évolution engendre une tension entre l'idéal méritocratique et la diversité des parcours (Ibid.), et conduit moins à un rejet formel de la culture scolaire qu'à un alignement avec ses injonctions, vécu parfois comme « une épreuve subjective difficile » (André, 2012, p. 162).

### La place des médias

À l'ère numérique, les jeunes générations ont grandi en ligne, en quête de « divertissement, relations sociales et un lieu où s'exprimer<sup>24</sup> » (Bennett, 2007). En plus de sa fonction de loisir, cette immersion dans les réseaux sociaux constitue un vecteur de socialisation politique, comme susmentionné dans la contextualisation de FFF. En offrant des espaces d'information, d'expression, d'échange et de mobilisation, l'usage des réseaux sociaux est susceptible de déboucher sur de nouvelles formes d'engagement. Les technologies numériques permettent ainsi de diffuser des idées, d'organiser des actions et d'élargir les contours de la participation citoyenne. Elles créent des opportunités inédites, non seulement pour s'informer, mais aussi pour s'identifier à des causes et expérimenter des formes alternatives d'engagement.

En outre, des études ont mis en lumière « une corrélation entre l'activisme en ligne et hors ligne<sup>25</sup> », suggérant que les dynamiques numériques peuvent aussi nourrir et renforcer des formes d'engagement plus traditionnelles (Boulianne et al. ; Moore et al. ; Jung et al., cités par Cloughton, 2021). Comme le rappellent Maher et Earl (cités par Earl et al., 2017), les dynamiques interactionnelles dans lesquelles s'inscrivent les jeunes sont désormais indissociables d'Internet, rendant nécessaire une lecture des processus d'engagement tant dans les pratiques en ligne que hors ligne.

En fin de compte, la socialisation secondaire (via les pairs et l'école) est un espace d'apprentissage, de résistance et de (re)formulation des orientations politiques. Elle est traversée par des logiques inégalitaires liées à l'origine sociale, au type de formation suivie et aux ressources disponibles dans l'environnement relationnel. Ces dimensions doivent être intégrées pour comprendre pleinement les trajectoires différenciées d'engagement juvénile, selon un prisme résolument multifactoriel.

---

<sup>24</sup> « entertainment, social relationships, and a place to express themselves »

<sup>25</sup> « a correlation between online and offline activism »

#### 2.4. *Socialisation politique*

La dimension politique ici évoquée peut se manifester dans les processus de socialisation primaire et secondaire. Néanmoins, étant au cœur de ma problématique, il va de soi qu'elle mérite un éclairage propre dans ces prochaines lignes. La socialisation politique désigne les processus par lesquels les individus construisent leur rapport au politique, à travers l'intériorisation, mais aussi la reformulation, de normes, valeurs, compétences et représentations politiques. Si elle est souvent rattachée à la socialisation plus générale, elle se distingue par les objets spécifiques qu'elle mobilise (institutions, pouvoir, citoyenneté, etc.) et par les modalités d'apprentissage (formelles ou informelles) qui lui sont propres (Vulbeau, 2005).

Plutôt que d'envisager la socialisation politique comme un mécanisme purement descendant, les travaux récents mettent en lumière son caractère dynamique, traversé par une tension entre reproduction et agentivité (Earl et al., 2017 ; Vulbeau, 2005). A l'issue de leur revue de littérature, Barret et Pachi identifient de nombreux facteurs sociaux pouvant inciter ou dissuader l'engagement civique et politique des jeunes : famille, pairs, école, associations, médias... (2019, p. 66). Les auteurs soulignent néanmoins les limites des corrélations hâtives et rappellent que les jeunes, par leur agentivité, interagissent activement avec ces sources d'influence, pouvant même politiser les adultes de leur entourage (Bloemraad & Trost, cités par Earl et al., 2017 ; Barrett & Pachi, 2019 ; Earl et al., 2017). En effet, des recherches au sujet de la socialisation l'envisagent plutôt comme un processus actif, en étant du ressort de l'expérience personnelle du jeune et non plus « subie » par les autres (Earl et al., 2017). En effet, le jeune n'est pas qu'un récepteur passif d'un héritage politique familial ou scolaire : il filtre, interprète et peut aussi s'éloigner des modèles proposés.

Gordon et Taft (2010) rejettent le modèle dominant de socialisation politique, critiquant « adultisme et clivages générationnels » et les limites du « modèle de socialisation politique des adultes vers les jeunes<sup>26</sup> » (p. 1524), reposant sur une transmission unilatérale de normes politiques. Ce modèle suppose que les jeunes doivent être formés pour « s'engager correctement en politique<sup>27</sup> » (Andersson ; Gordon ; Henn & Foard, cités par Gordon & Taft, 2010), les considérant comme des citoyens inachevés. Or, ceux-ci redéfinissent leurs propres modalités d'engagement, souvent éloignées des formes institutionnalisées ou partisans, refusent les logiques de hiérarchies générationnelles. En effet, ils cherchent plutôt à se réappropriier le

---

<sup>26</sup> « adultism and generational divides » ; « adult-to-youth political socialization model »

<sup>27</sup> « correctly engage with politics »

champ politique, tout en revendiquant une légitimité face à des institutions perçues comme peu représentatives (Gordon & Taft, 2010 ; Cloughton, 2021).

Earl et al. (2017) dénoncent le paradoxe d'un monde adulte qui déplore le désintérêt politique des jeunes tout en perpétuant une socialisation calquée sur ses propres préoccupations, et donc dépassée. Ce mécanisme nie la singularité de leurs modes d'engagement et alimente des écarts générationnels (Earl et al., 2017 ; Gordon & Taft, 2010 ; Cloughton, 2021). Les auteurs invitent ainsi à ne pas envisager le rapport des jeunes au politique comme une simple version incomplète ou déficiente de celui des adultes : « Ne pas considérer les jeunes, leur rapport à l'activisme et leurs intérêts politiques comme étant automatiquement analogues à ceux des adultes, ou comme étant un cas particulier de l'activisme (adulte)<sup>28</sup> » (Earl et al., 2017, p. 7). Leurs pratiques, parfois discrètes, décalées ou invisibles dans les cadres institutionnels classiques, relèvent d'une redéfinition active du politique (Earl et al., 2017). Ce décalage, générateur de distance ou de rejet, les conduit à développer leurs propres manières de « faire politique », confirmant que le modèle précité est aujourd'hui une conception caduque, inadaptée aux réalités actuelles, voire contre-productives (Gordon & Taft, 2010, p. 1524).

La socialisation politique se construit alors dans une dialectique entre héritage et expérimentation, entre intériorisation et distanciation (Labadie, 2005). Ce processus implique également une pluralité de contextes : la sphère scolaire, les cercles militants, les réseaux sociaux numériques, ou encore les interactions de pairs constituent autant de scènes où les jeunes exercent leur subjectivité politique. Youniss et al. (cités par Earl et al., 2017) évoquent que ce sont ces institutions en charge de l'éducation ainsi que les expériences de participation du jeune qui confèrent une « matière première<sup>29</sup> » que les jeunes synthétisent activement. La socialisation politique doit donc être appréhendée comme un espace de tension, de reconfiguration et d'*agency*. Loin d'un processus uniforme, elle donne lieu à des trajectoires multiples, souvent marquées par des conflits de légitimité, des reconstructions identitaires, ou des formes d'engagement invisibilisées. Cette complexité appelle une approche plus fine et interactionniste, que la section suivante développera.

### 2.5. *Approche interactionniste*

Comme le rappellent Giddens et Sutton (2021), les identités ne sont pas innées, mais « socialement produites dans des réseaux de relations sociales, ce sont des "soi sociaux" », et sont

---

<sup>28</sup> « not considering young people, their relationship to activism, and their political interests as being automatically analogous to adults, or as being a special case of (adult) activism »

<sup>29</sup> « raw material »

donc « toujours en réseaux ou en relations d'interdépendance » (2021, p. 97). L'engagement ou le désengagement ne peut être appréhendé qu'en resituant les trajectoires individuelles dans des interactions sociales complexes, articulant héritages et expériences personnelles. Loin d'être un réceptacle passif de normes ou de dispositions transmises, l'individu participe activement à la construction de son rapport au monde social. La socialisation, qu'elle soit familiale, scolaire ou horizontale entre pairs, apparaît ainsi comme un espace de négociation plutôt que comme une reproduction mécanique. Ce prisme permet de dépasser le paradigme déterministe associé à certaines lectures bourdieusiennes : si l'habitus familial joue un rôle structurant, chaque individu dispose d'un espace propre d'interprétation et de réinterprétation des dispositions transmises, selon ses parcours, les contextes d'évolution et les ressources disponibles (relationnelles, cognitives...). Comme l'ont montré Jourdain et Naulin (2011), « chaque habitus particulier est envisagé comme une variante d'un habitus collectif », ce qui explique « les variations intra-classes » observées dans les styles de vie, les trajectoires et les pratiques. L'agentivité se déploie ainsi dans la manière de traiter les injonctions sociales, d'opérer un tri dans les expériences et de faire des choix, consentis ou contraints.

Dans cette perspective, les facteurs méso (famille, pairs, école) font l'objet d'une attention prioritaire dans ma problématique, mais les dimensions micro (trajectoires, agentivité, interprétation subjective) et le contexte macro dans lequel ces socialisations prennent place ne sont pas écartés. Ces niveaux d'analyse interagissent, en cohérence avec une lecture holistique de l'engagement.

Quénart et Jacques (2008) relèvent une tache aveugle dans les recherches antérieures : peu d'études se sont intéressées à la signification que les jeunes attribuent à leurs engagements, ni au contexte dans lequel ceux-ci émergent ou se transforment. Leur enquête, centrée sur les récits de jeunes militants, met en lumière une préférence marquée pour des formes d'action collectives, informelles, spontanées ou quotidiennes, souvent exclues des définitions classiques de l'engagement. Dans la foulée du courant interactionniste, il est important de saisir la perception des jeunes face à l'engagement politico-climatique, mais aussi comment ils se mettent – ou non – en action, selon leurs propres termes et expériences. Chryssochoou et Barret (2017) rappellent d'ailleurs la pertinence des approches qualitatives pour explorer ce type de problématique, souvent appauvrie ou délégitimée par des lectures normatives et réductrices du politique. Ce constat justifie la démarche qualitative adoptée ici.

Cette attention portée au point de vue des acteurs, à leur subjectivité et à leurs pratiques situées, fonde la démarche compréhensive développée dans la méthodologie. Les trajectoires

d'engagement sont ainsi appréhendées non comme de simples produits mécaniques de structures sociales, mais comme des parcours construits, négociés et orchestrés par les individus eux-mêmes. Dès lors, l'agentivité des jeunes ne peut être sous-estimée ; elle se manifeste dans les choix qu'ils opèrent, les formes d'engagement qu'ils privilégient et le sens qu'ils leur attribuent. Le processus de socialisation politique se transforme alors en un terrain complexe où se rencontrent des éléments de continuité et de rupture, de reproduction et de reconstruction de modèles familiaux, ainsi que des innovations. Elle apparaît de ce fait comme un continuum. Cette approche interactionniste permet de rendre compte de la diversité des trajectoires et des formes d'engagement, sans céder à un schéma purement causal ou déterministe. Cette grille d'analyse met l'accent sur les interactions quotidiennes, les contextes de socialisation pluriels et les tensions identitaires qui accompagnent les processus d'engagement.

### 3. L'influence des appartenances de classe

Si l'approche interactionniste permet de penser la socialisation comme un processus actif, caractérisé par l'interprétation et la réappropriation des héritages, elle ne peut se soustraire aux cadres structurels dans lesquels ces interactions ont lieu (Jourdain & Naulin, 2011 ; Lahire, 1995). Comme le souligne Bourdieu, les trajectoires sociales et les dispositions acquises sont le fruit de rapports différenciés quant aux capitaux économique, culturel et social, eux-mêmes hérités, et par conséquent répartis de manière inégale (Bourdieu, 1979a ; Jourdain & Naulin, 2011). Ces appartenances de classe façonnent durablement les rapports aux instances, telles que l'école, ainsi qu'aux pratiques d'engagement et au positionnement politique. Par souci de complémentarité, il devient indispensable de se pencher sur la manière dont les classes sociales conditionnent la socialisation politique et les différents degrés d'agentivité.

#### 3.1. *Capital culturel et héritage*

Le capital culturel, indissociable du milieu d'origine, constitue une clé majeure pour comprendre la position d'un individu dans l'espace social et les inégalités d'engagement qui en découlent (Bourdieu, 1979a). Dès les premières phases de socialisation, il se transmet au sein de la famille de façon diffuse, continue et souvent invisible (Liénard & Servais, 2022 ; Jourdain & Naulin, 2011). Bourdieu distingue trois formes de capital culturel : l'état incorporé (dispositions, savoirs, savoir-faire), l'état objectivé (biens culturels), et l'état institutionnalisé (titres scolaires) (Bourdieu, 1979a, 1979b).

Selon Liénard et Servais (2022), la transmission culturelle diffère de la transmission économique dans ses logiques : alors que cette dernière repose sur des règles juridiques claires,

la transmission culturelle n'est ni garantie juridiquement, ni instantanée, mais agit par imprégnation constante et exposition continue. Ses effets ne sont perceptibles que si l'individu incorpore réellement les éléments transmis, c'est pourquoi cette transmission est qualifiée de « relativement invisible » (Jourdain & Naulin, 2011, p. 12 ; Liénard & Servais, 2022). Elle agit donc sous couvert de normalité, sans réelle conscientisation de la part des agents sociaux (Jourdain & Naulin, 2011).

Dans cette perspective, de nombreuses recherches mettent en évidence une relation positive entre statut socio-économique et engagement civique et politique : « les personnes ayant un statut socio-économique plus élevé présentent des niveaux d'engagement plus élevés<sup>30</sup> » (Barret & Pachi, 2019, p. 66). Toutefois, cette corrélation est à restituer, selon le caractère actuel ou futur (projeté, intentionnel, anticipé, aspiration) de l'engagement, et sa portée individuelle ou collective. Il convient donc de dépasser l'idée simpliste d'un effet linéaire du statut socio-économique sur l'engagement, et d'en affiner la compréhension de ses mécanismes latents, ainsi que la manière dont ils structurent la diversité des pratiques des jeunes. Par ailleurs, l'effet du statut socio-économique sur la participation n'est pas uniforme et varie selon les formes d'engagement considérés. La vie des jeunes est marquée par « une hétérogénéité considérable en termes de statut socio-économique, de genre, d'origine ethnique, de lieu de résidence et de contexte national<sup>31</sup> », et leur schéma d'engagement et de participation reflètent souvent caractéristiques les positions démographiques qu'ils occupent dans la société (Barret & Pachi, 2019, p. 73).

### 3.2. *Habitus et reproduction*

L'habitus désigne, tel que défini par Bourdieu, un système de « dispositions durables et transportables » construit précocement et conditionné par des perceptions, des jugements, des actions (1980a, p. 88). L'habitus façonne les perceptions, les goûts, les jugements et les manières d'agir, est le produit d'un environnement social déterminé. Il tend à produire des pratiques en adéquation avec les structures objectives inhérentes à la position sociale occupée (Bourdieu, 1980a). De surcroît, l'habitus agit comme un schème de reproduction des structures sociales à travers les individus eux-mêmes, souvent à leur insu. Cette logique est le fondement du processus de reproduction sociale, et c'est en ce sens que les formes d'engagement peuvent traduire des expressions de l'habitus. Un jeune ayant grandi dans un univers valorisant l'implication collective sera plus enclin à développer des pratiques participatives. Et

---

<sup>30</sup> « those who have a higher SES displaying higher levels of engagement »

<sup>31</sup> « enormous heterogeneity as a function of SES, gender, ethnicity, locale and national context »

inversement, une socialisation marquée par la défiance institutionnelle ou l'exclusion peut produire un éloignement durable de la sphère politique, réduisant alors l'horizon des possibles. Ce processus est d'autant plus efficace qu'il se joue de façon insidieuse, implicite et non consciente.

Tel qu'on l'a vu plus haut, cette lecture structurale ne doit pas être comprise dans un sens purement déterministe. Comme l'ont souligné Lahire (1995) et Jourdain & Naulin (2011), l'habitus peut comporter des variations internes, être traversé de tensions, et réinterprété par les individus. Les trajectoires ne sont jamais parfaitement linéaires : elles sont négociées, construites, parfois contrariées, générant des habitus dissonants. L'habitus n'exclut cependant pas l'agentivité, mais il la conditionne. C'est dans cette tension entre structures héritées et capacité d'interprétation que s'ancre la diversité des engagements juveniles. L'approche interactionniste, en valorisant les capacités de (ré)interprétation et l'expérience singulière, rejoint ici l'analyse structurale centrée sur les héritages, et ensemble, elles dessinent les contours du pluralisme des engagements.

### 3.3. *Diversité intra-classes et remise en cause du déterminisme*

La vision homogène des classes sociales, notamment des classes populaires, a été remise en question par plusieurs auteurs. Grignon et Passeron (1989) critiquent la représentation uniforme des classes populaires dans *La Distinction* de Bourdieu, soulignant l'absence de nuances internes au profit d'une focalisation sur les divisions entre classes dominantes et dominées. De plus, la désindustrialisation, la désyndicalisation, la scolarisation prolongée et l'individualisation des trajectoires ont contribué à la fragmentation des mondes populaires et ainsi renforcé ses clivages internes (Mauger, 2010).

Rupp (1995) propose alors une focale plus fine, en introduisant l'idée d'un « espace social à deux dimensions » : une dimension économique et une dimension culturelle. Il suggère de se référer à des « orientations » et des « investissements » économiques et culturels plutôt que de raisonner uniquement en termes de volume de capital. Cela permet de penser des configurations multiples au sein même des classes populaires, au gré de leur histoire familiale, leur rapport à l'école, au travail, à la culture, etc. L'hétérogénéité des styles de vie, des aspirations et des formes d'engagement en est la conséquence directe. De ce point de vue, l'engagement ne peut être rapporté à une appartenance de classe dans une dynamique linéaire, sans analyse nuancée : il dépend aussi de la manière dont les individus se situent dans leur groupe, des ressources dont ils disposent, et des opportunités qu'ils saisissent ou non. C'est pourquoi il convient

d'articuler analyse structurelle (dispositions héritées) et analyse interactionniste (appropriation singulière), pour rendre compte de la pluralité des trajectoires.

### 3.4. *Transmission familiale et stratégies éducatives différenciées*

Enfin, la famille constitue une instance centrale de transmission de capitaux, de représentations, de modèles éducatifs et de logiques d'aspiration, que ça soit dans leur reproduction ou leur transformation. Liénard & Servais (2022) montrent que cette transmission peut être intentionnelle ou sous-tendue ; certaines familles privilégient des postures de transmission « naturelle », où la culture se diffuse par intériorisation, tandis que d'autres s'adonnent consciemment à des pratiques spécifiques, parfois éloignée de leur propre trajectoire.

Lahire (1995) rappelle toutefois que les effets de cette transmission ne vont pas de soi, et que l'existence d'un capital culturel objectivé (livres, biens culturels) ne garantit pas l'existence d'un capital culturel incorporé (goûts, dispositions). Ce décalage explique que deux familles dotées à priori d'un même capital puissent générer des trajectoires très différentes, en fonction de l'environnement scolaire, des pairs, ou encore du rapport subjectif à ce capital. *In fine*, la transmission est toujours médiatisée par le niveau d'appropriation du sujet.

En définitive, des logiques de distinction, de reproduction et de réinvention orchestrent les dynamiques de socialisation familiale. Le jeune n'est pas un simple produit de son milieu, il est aussi un acteur qui jongle avec des ressources disponibles, des injonctions contradictoires, et des attentes multiples. Cette tension entre héritage et agentivité dessine dès lors un fil rouge dans l'analyse sociologique de l'engagement, en particulier au sujet des inégalités sociales dans l'accès, les formes de politisation et les pratiques d'engagement, allant des plus conventionnelles aux plus discrètes. Cette ligne directrice est donc celle mobilisée dans mon cadre théorique à l'aune duquel mon empirie est analysée.

En conclusion de ce cadrage théorique, ma problématique adopte une lecture holistique de l'engagement, en reconnaissant ses multiples formes, et une perspective interactionniste qui entend interroger les processus de construction subjective et relationnelle de l'engagement par la socialisation. Au travers des récits des jeunes, je souhaite explorer la manière dont les individus construisent leur engagement dans leurs rapports aux autres et aux normes sociales et les façons dont il se matérialise.

## Questions et hypothèses

Ma revue de la littérature et mon cadre théorique étant établis, il convient à présent de clore la problématisation par la formulation la question de recherche et des hypothèses, dernière étape avant de passer au chapitre empirique. A l'issue de l'exploration littéraire, et dans les allers-retours itératifs entre ma théorie et mes interrogations et suppositions, il m'a fallu procéder à un tri parmi mes idées initiales pour arriver finalement à formuler ma question de recherche :

### **Comment les jeunes s'engagent dans la cause politico-climatique selon leur appartenance de classe ?**

Cette question sous-tend les processus de socialisation présentés dans le cadre théorique.

En outre, j'ai rédigé quatre hypothèses de recherche, sélectionnées parmi les hypothèses émergentes en début de recherche. Les voici :

- La socialisation primaire fait différer les modes d'engagement selon le milieu socio-économique
- Les jeunes issus de groupes socio-économiques différenciés sont pourvus de rapports distincts à l'engagement politico-climatique en raison des différentes instances socialisatrices côtoyées
- Les jeunes issus de groupes sociaux défavorisés sont moins engagés sur les questions politiques et climatiques que les jeunes de groupes sociaux plus favorisés, et se mobilisent plus pour les questions sociales.
- Les jeunes provenant de groupe socio-économique moins favorisé s'engagent davantage pour des causes qui les concernent de manière directe.

## Chapitre 2 : méthodologie et analyse

### Terrain et méthode

#### 1. Méthode qualitative et compréhensive

La présente recherche s'inscrit dans une démarche qui articule étroitement production empirique et réflexion théorique, conformément à ce que Giddens et Sutton décrivent comme « la combinaison de la recherche empirique et de la théorie<sup>32</sup> », caractéristique essentielle de toute discipline scientifique, dont la sociologie (2021, p. 37). Ce choix implique de mobiliser des concepts pour éclairer les phénomènes sociaux observés, tout en laissant les données de terrain nourrir et affiner l'analyse.

C'est une approche qualitative qui est ici mobilisée pour la collecte des données empiriques, privilégiant « les significations, les expériences, et les points de vue de tous les participants » (Mays & Pope, 1995, p. 43). Pour Giddens et Sutton, cette approche cherche à recueillir « des données détaillées et riches, permettant une compréhension approfondie des actions personnelles dans le cadre de la vie sociale <sup>33</sup> » (Giddens & Sutton, 2021, p. 49), ce qui illustre bien l'orientation choisie. Ces « données de fond » (Claude, 2019a) fourniront les éléments nécessaires et offriront le matériau nécessaire pour analyser comment l'appartenance de classe façonne l'engagement politico-climatique des jeunes à travers leurs trajectoires et sphères de socialisation. L'objectif n'est alors pas de produire des statistiques, mais de comprendre les mécanismes sous-jacents de leurs pratiques dans une perspective comparative.

Parmi les outils qualitatifs, le choix s'est porté sur des entretiens semi-directifs, inscrits dans une posture compréhensive qui est décrite ci-dessous (Kaufmann, 2016). Cette méthode n'impose pas un cadre rigide : elle permet de guider la parole sans la contraindre, grâce à des questions larges et des relances adaptées (Blanchet & Gotman, 2015). De plus, l'entretien semi-directif favorise un dialogue fluide, tout en conservant une trame liée à la problématique et aux registres d'informations visés, ce qui laisse une certaine maîtrise au chercheur (Blanchet & Gotman, 2015 ; Bertaux, 2010 ; Claude, 2019b). L'entretien relève de l'observation indirecte, moins authentique et moins « brute » que l'observation directe en raison des deux médiations séparant l'information recherchée de l'information effectivement prélevée. Il s'agit du public

---

<sup>32</sup> « the combination of empirical research alongside theorizing »

<sup>33</sup> « detailed, rich data, allowing for an in-depth understanding of individual actions within the context of social life »

interrogé (présenté au point suivant) et de l'outil d'enquête (Van Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2017), constituant d'ailleurs les « deux sources de déformations et d'erreurs » à vérifier (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 214). Néanmoins, ces limites n'enlèvent rien à sa capacité à fournir « des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 241).

Cette recherche s'attache à explorer le vécu, les perceptions, les logiques d'action des jeunes et leur rapport au sujet étudié (Blanchet & Gotman, 2015 ; Bertaux, 2010), afin d'atteindre, en somme, « une compréhension intime de la pensée et de l'action des sujets » (Van Campenhoudt et al., p. 243). Inspirée de la tradition wébérienne et théorisée par Kaufmann (2016), l'objectif de la démarche compréhensive est de mettre à l'honneur l'expression de l'individu et de mettre en valeur son expérience subjective. Pour y parvenir, le chercheur doit créer un cadre souple et « une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions » (Kaufmann, 2016, p. 43), où l'enquêté se sent pleinement écouté et valorisé. Il « possède un savoir, précieux, que l'enquêteur n'a pas » et en se l'appropriant, l'enquêté « renforce encore son pouvoir dans l'interaction » (Kaufmann, 2016, p. 47).

La démarche compréhensive représente dès lors un outil privilégié dans la recherche qualitative pour « essayer de 'pénétrer dans l'esprit' d'un individu » (Giddens & Sutton, 2021, p. 42). L'essence même de cette démarche est soulignée par les auteurs : « les intentions et le sens sont des facteurs explicatifs essentiels de l'action humaine<sup>34</sup> », ce que les sociologues ne peuvent ignorer dans leurs analyses (Ibid.).

Afin d'instaurer un climat intimiste et propice à la libre expression, les entretiens ont été organisés dans des lieux choisis en concertation avec les participants, en fonction de leurs préférences et des possibilités qui s'offraient à nous. Au-delà de l'aspect matériel, une volonté d'interagir dans un cadre informel et égalitaire s'est imposée, dans l'optique de réduire les rapports hiérarchiques et de tendre vers ce qui s'apparente à une « conversation entre deux individus égaux », comme le préconise Kaufmann (2016, p. 47).

## 2. Population d'enquête

Comme j'ai opté pour une approche empirique fondée sur l'observation indirecte, je dois me tourner vers le sujet concerné pour collecter les informations souhaitées (Van Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2017, p. 214). En effet, c'est lui qui contribue à la « production de

---

<sup>34</sup> « intentions and meaning are crucial explanatory features of human *action* »

l'information », représentant ainsi le deuxième intermédiaire de ce type d'observation (Ibid.). Le public visé découle de ma problématique qui s'attache à questionner des jeunes en s'appuyant sur leurs expériences et leurs perceptions, notamment sur la façon dont ils s'approprient l'engagement politique et climatique. De plus, cette problématique s'axant sur le rapport socialement différencié aux pratiques d'engagement, il convient d'établir deux groupes distincts à des fins comparatives. Ceux-ci sont construits sur base de l'appartenance de classe des individus, mesurée selon l'établissement scolaire fréquenté et la profession du ou des parent(s) à charge. Par conséquent, l'objectif d'interviewer cinq jeunes de milieu favorisé (que l'on nommera « groupe 1 ») et cinq jeunes de milieu défavorisé (que l'on nommera « groupe 2 ») en est ressorti.

Quoi qu'il en soit, j'ai axé ma recherche sur le cycle supérieur du secondaire (4-5-6ème). Au fil de mon ancrage empirique et des réflexions qui en ont émané, j'ai étendu ma recherche aux individus étant âgés de 15 à 20 ans. Ce choix traduit la volonté de ne pas me limiter à un parallèle réducteur, et potentiellement excluant, entre l'année scolaire et l'année de naissance, en instituant à tort le « parcours scolaire classique » comme la norme de référence. En effet, cela aurait mis à mal la mixité existant dans les trajectoires de vie, les expériences personnelles et les parcours scolaires, rythmés par une situation scolaire régulière ou non. La décision de m'entretenir avec des jeunes étant scolarisés (ou du moins assimilés à une trajectoire de scolarisation) dans le secondaire et non l'enseignement supérieur réside dans l'idée que, dans nos sociétés, le public visé habite toujours majoritairement avec leurs parents ou leurs tuteurs légaux. Ils pourraient être plus enracinés au sein du noyau familial, où se déroule la socialisation primaire, que des personnes d'un âge plus avancé. Or, c'est la socialisation familiale qui est au fondement de ma recherche.

Je n'ai bien entendu pas l'intention de prétendre à une représentativité formelle dans ma recherche. Comme l'ont affirmé Van Campenhoudt et al., « l'étude des « ensembles sociaux, leurs structures et les systèmes de relations sociales qui les font fonctionner et changer [...] » nécessite souvent de passer par l'étude de ses éléments constitutifs », ces derniers étant la population (2017, pp. 208-209). En effet, pour mesurer les tendances d'une population, explorer « les opinions d'un échantillon d'individus qui composent cette population » est un incontournable (Ibid.). Je me suis ainsi référée « à des composantes non strictement représentatives, mais caractéristiques de la population » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 212). Vu la complexité de mobiliser un large échantillon avec le dispositif choisi, c'est une dizaine de personnes qui sont habituellement questionnées, généralement sélectionnées sur base

de la « diversité maximale des profils » (Ibid.). L'objectif visé par cette méthode est de tendre vers une saturation, indiquant la validité de l'échantillon malgré sa représentativité non stricte (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 214), ce que j'ai essayé d'atteindre au mieux en interrogeant sept jeunes dans chacun des deux groupes.

### *2.1. Groupe 1*

Pour les jeunes issus de milieu favorisé (Groupe 1), je me suis appuyée sur une organisation de jeunesse centrée sur le naturalisme et la protection de l'environnement. Afin de préserver l'anonymat des participants, j'emploierai le nom d'emprunt suivant pour mentionner cette association, notamment dans l'analyse des données : EcoJ. J'ai communiqué directement avec les jeunes de la tranche d'âge cible par différents moyens : en personne, lors de camps ou de week-ends d'animation, ou via Instagram, un réseau social très populaire auprès de la jeunesse actuelle. Je me suis naturellement adressée à des animés (appellation spécifique employée dans ce contexte associatif) qui, selon mes observations et mes échanges avec eux pour certains, paraissaient assez mobilisés et touchés par la cause.

Ne m'étant entretenue qu'avec des filles dans un premier temps dans le Groupe 1, et ce, par défaut au gré des possibilités qui s'offraient à moi, j'ai par la suite dû étendre mon échantillon à des garçons afin d'obtenir une parité de genre. Et inversement, dans le Groupe 2, j'ai eu l'occasion de m'entretenir dans un premier temps avec quatre garçons et une fille, ce qui biaisait également les données recueillies en raison de l'influence du genre sur les concepts mobilisés lors de cette recherche, et sur tout sujet étudié sociologiquement. J'ai alors ciblé des garçons étant membres de mon association et correspondant aux caractéristiques du public cible. Après sélection, j'ai pris contact avec trois d'entre eux, de nouveau via Instagram, qui m'ont tous répondu favorablement.

Bien que le Groupe 1 puisse avoir l'air homogène au vu de l'appartenance commune des individus au même organisme de jeunesse, la dynamique propre à celui-ci (sa structure, son fonctionnement, ses implications, etc.) fait que ces jeunes proviennent tous d'endroits différents en Wallonie (provinces de Namur, de Luxembourg et du Brabant Wallon sont notamment couvertes) et à Bruxelles. En outre, ils sont tous scolarisés dans des établissements distincts, mais dans lesquels ils sont inscrits dans la filière de l'enseignement général. Par ailleurs, l'organisme de jeunesse en question ne dispose pas du même fonctionnement que les mouvements de jeunesse belges francophones, notamment Les Scouts ASBL, Les Guides ASBL, La Fédération Nationale des Patros, qui se rassemblent sous l'appellation mouvements

« foulard » (Mouvements de jeunesse, s.d.). Effectivement, il n'exige pas une implication aussi chronophage et une participation aussi assidue que ces structures. Les animés s'inscrivent (ou non) aux activités qu'ils souhaitent au cours de l'année scolaire, et/ou à un ou plusieurs camps d'été. Il est fréquent que les jeunes ne participent activement qu'aux séjours estivaux et prennent part à peu, voire aucune, activité ou week-ends organisés le reste de l'année.

Il ressort de toutes ces caractéristiques que les personnes constituant le Groupe 1 ne s'inscrivent pas dans la même réalité, ne partagent pas un quotidien identique et ne possèdent pas un tissu social et éducatif similaire, c'est pourquoi une certaine diversité est conservée. De surcroît, l'échantillon présente également une diversité territoriale, incluant à la fois des jeunes vivant en milieu rural, et d'autres issus de contextes urbains, ce qui permet de confronter des réalités sociales et spatiales différentes. De la sorte, des rapports différenciés aux enjeux environnementaux, ancrés dans des contextes locaux contrastés, sont à même d'émerger.

## *2.2. Groupe 2*

Pour la recherche de jeunes issus de milieu défavorisé, j'ai ciblé les écoles de l'enseignement qualifiant et professionnel, sachant que le public les fréquentant est essentiellement issu de familles précarisées, comme précisé plus tôt dans ce travail. Cette étape s'est montrée assez fastidieuse, notamment en raison d'un accès trop compliqué sans personnes de contact dans le milieu. Après avoir essuyé un grand nombre de refus et d'absences de réponses de la part des établissements scolaires (appel téléphonique et mail, cf. Annexe 2 – Mail type école), je me suis tournée vers d'autres structures de jeunesse à destination des jeunes issus de milieu défavorisé, principalement des Maisons de Jeunes situées dans des quartiers populaires. Cependant, les prises de contact (mail, téléphone, sur place) étaient semées d'embûches, entre les impératifs propres aux structures de jeunesse et ceux des jeunes. De plus, j'ai constaté qu'il était complexe de mesurer le milieu socio-économique des jeunes car les équipes n'ont pas forcément connaissance de leur situation.

J'ai finalement réussi à accéder à des écoles de l'enseignement qualifiant grâce à des personnes de référence. Dans le premier établissement, les élèves étaient en pleine leçon sur l'effet de serre en cours de sciences, c'est pourquoi une partie relative à l'engagement politico-climatique, résonnant avec la matière apprise, a été insérée dans leur évaluation. Ce questionnaire s'est inspiré du guide d'entretiens précédemment construit, mais sous une version simplifiée et succincte. Le but étant qu'il ne constitue qu'une section pouvant se compléter assez rapidement en fin d'examen, sans empiéter sur les connaissances scientifiques devant être évaluées. A

posteriori, j'ai eu l'opportunité de consulter ces questionnaires et d'ainsi cibler et sélectionner les élèves qui semblaient correspondre le mieux à mon objet d'étude. Ayant eu vent de problèmes d'absentéisme récurrent au sein de l'école en discutant avec plusieurs professeurs, les jeunes effectivement interviewés sont ceux qui étaient présents le jour de ma venue. La particularité de cet établissement est qu'il est communal, ce qui implique que sa direction se doit d'accepter l'inscription de chacun, peu importe son âge, et des situations de renvois d'autres écoles par exemple. Cette spécificité ne manque pas de conférer une mixité importante à ce type d'école en termes de public.

Dans le second établissement de l'enseignement qualifiant (Groupe 2) qui a accepté de me recevoir, l'objectif était de rencontrer, cette fois-ci, exclusivement des filles afin de tendre vers une parité de genre chez les participants, comme précédemment annoncé. A l'instar du premier établissement, le second connaît un taux d'absentéisme élevé, ce qui fait que je n'ai pas eu l'occasion de rencontrer la deuxième fille avec qui j'étais initialement censée m'entretenir. En effet, elle ne fréquentait plus les cours, à ce moment-là, depuis quelques semaines. Je me suis donc entretenue avec une fille qui remplissait mes critères et qui avait répondu favorablement à ma sollicitation. Pour finir, c'est grâce à du bouche-à-oreille que la dernière fille qui a accepté de prendre part à ma recherche a été dénichée (que j'ai une fois encore contactée via le réseau Instagram), ce qui a clos mon ancrage empirique. Ce dernier échange a eu lieu par visioconférence (réunion Teams) au vu des disponibilités de la jeune et de la distance importante séparant nos régions. Cet entretien s'est avéré inévitablement moins confortable et plus contraignant sans contact direct et sans réelle rencontre physique.

Au sein de ce groupe de sept personnes, cinq d'entre eux fréquentent la même école dans la province du Hainaut, une d'elle est inscrite dans un autre établissement de cette province, mais dans une zone différente, et la dernière étudie à Bruxelles.

### Commentaires relatifs au tableau

Voici ci-dessous un tableau répertoriant les 14 jeunes interrogés selon le groupe choisi (1 ou 2). Les caractéristiques ici mentionnées sont le prénom d'emprunt, l'âge, le type d'enseignement, l'année dans laquelle ils se trouvent, les options choisies, l'indice socio-économique de l'école et enfin la profession des ou du parent(s) à charge.

Dans le cadre de la protection de la vie privée et des droits des participants, j'ai le devoir de m'assurer que « the collected data will be strictly confidential and anonymous » (Alshenqeeti, 2014, p. 44) en vue de ne pas leur porter préjudice. A cet effet, tous les témoignages ont été anonymisés conformément aux règles éthiques inhérentes à la recherche. J'ai donc eu recours à des prénoms d'emprunt qui tentent de rester fidèles aux prénoms originels des jeunes interrogés. Ceux-ci portent, dans l'ensemble, tous un prénom sans réelle consonance d'origine étrangère, c'est pourquoi l'origine migratoire y est volontairement neutralisée.

Une note réflexive concernant la profession des parents est rédigée ultérieurement, dans le point « limites et difficultés ».

Il convient de préciser que l'outil mobilisé, l'ISE, comporte certaines limites. Cet indicateur repose sur les caractéristiques socio-économiques du « secteur statistique » de résidence des élèves. Chaque étudiant se voit ainsi attribuer un score correspondant à son lieu d'habitation, déterminé sur base du « revenu moyen par habitant (...) niveau de diplôme des parents (...) du taux de chômage (...) des activités professionnelles, confort des logements, et d'un classement univoque du niveau socio-économique des quartiers » (Fédération Wallonie-Bruxelles, s.d.).

À ce titre, il ne saurait être pris pour argent comptant. D'une part, il ne reflète pas nécessairement la situation individuelle de chacun ; une variabilité importante peut exister au sein d'un même secteur. Cela renvoie aux divergences internes aux classes sociales et à la diversité des parcours et des traits individuels, même parmi des populations souvent perçues comme homogènes en raison de leur statut socio-économique. D'autre part, les données sur lesquelles il repose peuvent ne pas être pleinement à jour. Cela dit, l'ISE reste un outil pertinent pour appréhender le contexte socio-économique dans lequel s'inscrivent les jeunes, bien qu'il se réfère uniquement au lieu de résidence.

2.3. Répartition des individus dans les deux groupes selon le type d'enseignement, l'année, les options, et l'indice socio-économique

| Groupe              | Prénom<br>d'emprunt et âge | Type d'enseignement     | Année et options                                             | ISE<br>école | Profession parents                                                                                                                                                                |
|---------------------|----------------------------|-------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Groupe<br/>1</b> | Jerôme (17 ans)            | Général de transition   | 6 <sup>ème</sup> : Sciences fortes –<br>sport - informatique | 17           | Mère : institutrice maternelle<br>Père : garde forestier                                                                                                                          |
|                     | Hugues (17 ans)            | Général de transition   | 6 <sup>ème</sup> : maths fortes –<br>sciences fortes         | 20           | Mère : pharmacienne<br>Père : secteur du trafic aérien                                                                                                                            |
|                     | Olivia (17 ans)            | Technique de transition | 6 <sup>ème</sup> : sciences appliquées                       | 15           | Mère : psychologue<br>Père : garde forestier                                                                                                                                      |
|                     | Julie (15 ans)             | Général de transition   | 5 <sup>ème</sup> : sciences - Allemand                       | 20           | Mère : kinésiologue<br>Père (par alliance) : représentant politique à<br>la commune                                                                                               |
|                     | Jessica (15 ans)           | Général de transition   | 4 <sup>ème</sup> : Pédagogie alternative<br>Steiner          | 16           | Mère : cheffe d'équipe dans une structure de<br>travail social<br>Famille monoparentale                                                                                           |
|                     | Tristan (16 ans)           | Général de transition   | 5 <sup>ème</sup> : maths fortes –<br>sciences fortes         | 18           | Mère : chercheuse dans un bureau d'études<br>(naturalisme et environnement) –<br>bioingénieure<br>Père : scientifique dans un centre de<br>recherches agronomiques – bioingénieur |
|                     | Lisa (16 ans)              | Général de transition   | 5 <sup>ème</sup> : Allemand                                  | 17           | Mère : formatrice et conteuse<br>Père : bioingénieur – protection de la<br>biodiversité, gestion de réserves naturelles                                                           |

|                     |                    |                                                     |                                                                                         |   |                                                                                       |
|---------------------|--------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|---|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Groupe<br/>2</b> | Julien (19 ans) *  | Filière qualifiante<br>(technique de qualification) | 5 <sup>ème</sup> : PC Réseaux et Maintenance                                            | 2 | Mère : infirmière en gériatrie<br>Père : ouvrier dans une usine de produits chimiques |
|                     | Jeanne (16 ans)    | Technique de transition                             | 4 <sup>ème</sup> : Humanités artistiques<br>– Arts de la parole                         | 5 | Mère : éducatrice dans l'aide à la jeunesse<br>Famille monoparentale                  |
|                     | Louis (18 ans) *   | Filière qualifiante                                 | 5 <sup>ème</sup> : PC Réseaux et Maintenance                                            | 2 | Mère : ouvrière dans l'import-export<br>Famille monoparentale                         |
|                     | Gilles (17 ans) *  | Filière qualifiante                                 | 5 <sup>ème</sup> : Boucherie – Charcuterie – Traiteur                                   | 2 | Mère : assistante à la personne en maison de repos<br>Famille monoparentale           |
|                     | Laurane (18 ans) * | Filière qualifiante                                 | 5 <sup>ème</sup> : Vente et Etalage                                                     | 2 | Père : mécanicien<br>Mère (par alliance) : vendeuse dans un magasin                   |
|                     | Célestine (20 ans) | Professionnel (CEFA : alternance)                   | 6 <sup>ème</sup> : Collaboratrice administrative – auxiliaire administrative et accueil | 2 | Mère : secrétaire<br>Famille monoparentale                                            |
|                     | Maxime (17 ans) *  | Filière qualifiante                                 | 5 <sup>ème</sup> : Sanitaire                                                            | 2 | Mère : travailleuse sociale<br>Père : menuisier                                       |

Le symbole \* indique que ces élèves sont inscrits dans le même établissement.

Données relatives aux indices socio-économiques (ISE) construites à partir du document *Classement des implantations 2024-2025* de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2024)

### 3. Grille d'entretien

Un de deux intermédiaires dans l'observation indirecte est l'instrument utilisé qui contient les questions à poser, en l'occurrence le guide d'entretien qui est ici présenté (Van Campenhoudt et al., 2017). Celui-ci figure en Annexe 4.

Pour obtenir les données recherchées, l'entretien semi-directif se fonde sur « une série d'interrogations ouvertes » (Claude, 2019b), formulées au préalable dans un guide (qui est présenté ci-après). J'y ai répertorié mes interrogations par thématique, ce qui favorise l'obtention d'informations précises. Ces questions doivent être organisées en un ordre logique, de manière hiérarchique, de sorte que les réponses attendues soient progressivement abordées au fil de l'étude des différents thèmes (Claude, 2019b).

Ayant choisi l'entretien comme « dispositif spécifique de recueil ou d'analyse des informations », il a naturellement fallu construire une grille d'entretien (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 236). Celle-ci est composée de questions visant à favoriser l'expression de l'interlocuteur, à faire en sorte que les réponses soient en harmonie avec les objectifs de la recherche et, finalement, à « permettre à son vis-à-vis d'accéder à un degré maximum de sincérité et de profondeur » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 242). Cette grille doit donc être réfléchie selon une logique favorisant l'émergence « éléments d'analyse aussi féconds que possible » (Ibid.). Pour concorder avec ces exigences, je l'ai ficelée selon quelques gros sous points relevés à l'issue de mes recherches scientifiques.

Ma grille d'entretien repose alors sur quatre grands axes : la socialisation primaire, l'engagement personnel, la socialisation entre pairs, et la socialisation scolaire. Ces dimensions sont systématiquement abordées à travers le prisme de l'implication politico-climatique. En effet, explorer l'ensemble des sphères sociales dans lesquelles évolue le jeune permet de mettre en lumière les différentes instances de socialisation qui l'influencent et contribuent à sa construction identitaire. Une attention particulière est mise sur la socialisation et la transmission familiale, orientations introduisant d'ailleurs la suite de questions étant donné que cet élément est central dans mon cadrage théorique et fait partie de mes hypothèses de recherche. La socialisation familiale influence l'engagement des jeunes, et dresse ainsi le contexte pour la suite de l'entretien, l'intérêt étant de connaître la situation familiale et l'origine du jeune avant qu'il puisse s'exprimer sur sa propre personne et ses engagements. En outre, le statut de jeunes est mis en exergue dans le but d'examiner les enjeux spécifiques à cette position sociale et les

représentations sociétales qui y sont associées, dans un rapport de domination intergénérationnelle. Enfin, c'est l'engagement au sens large qui est dans un premier temps ciblé afin d'appréhender l'intérêt et la participation citoyenne, avant de poursuivre dans un deuxième temps sur leur rapport à la situation environnementale et de développer les types d'engagement auxquels ils adhèrent. Enfin, une attention particulière est portée sur leur statut de jeunes dans le but d'examiner les enjeux spécifiques à cette position sociale et les représentations sociétales qui y sont associées, dans un rapport de domination intergénérationnelle.

Le recueil et l'analyse des informations ne sont pas des étapes successives, mais bien concomitantes. En effet, ces processus s'opèrent au fur et à mesure des entretiens (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 243). Cela implique que, dès le premier entretien, j'analyse les éléments qui se dégagent, afin d'adapter par la suite mon support et mon approche. Ainsi, les éléments recueillis influencent l'interprétation, et inversement, faisant que la collecte des données et l'analyse des résultats sont des étapes inséparables qu'il faut mener simultanément (Ibid.). La méthode d'analyse est présentée et approfondie dans le chapitre suivant.

J'avais initialement prévu des entrevues s'étalant sur un laps de temps d'environ 30 à 45 minutes, mais dans les faits, l'échange se prolongeait souvent jusqu'à une durée avoisinant une heure. Effectivement, analyser le sens que les acteurs attribuent à « leurs représentations sociales, leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations [...], leurs lectures de leurs propres expériences » (Van Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2017, p. 244) nécessite une certaine durée. Outre cela, la souplesse et la faible directivité du dispositif sont des critères requis qui permettent de récolter les témoignages et les interprétations des interlocuteurs en respectant leurs propres cadres de référence, leur langage et leurs catégories mentales.

#### 4. Réflexivité et positionnalité

Depuis le début de mes études supérieures, j'éprouve un certain intérêt pour la jeunesse, que ce soit pour le public qu'elle représente ou pour son étude sociologique. Une catégorie de la population qui s'avère fréquemment marginalisée, bien qu'ils soient porteurs d'espoir, de réflexions, d'idées et qu'ils incarnent littéralement l'avenir. Toutefois, les jeunes, peu importe les générations, sont souvent stigmatisés et sont présentés sous un versant négatif, alors que très minces sont leurs opportunités de prise de parole et de place reconnue dans l'espace public, les débats, etc. A mon sens, ils figurent pourtant parmi les premiers acteurs à écouter pour réfléchir

et bâtir la société de demain. L'envie de parler de climat me tenait également à cœur en raison de l'effet « passé de mode » de ces enjeux et de ce combat dans l'agenda politique et dans l'imaginaire collectif actuel, notamment avec l'inaction patente des décideurs et les autres problématiques placées sur le devant de la scène, aux dépens de ces questions environnementales. Or, le dérèglement climatique dispose d'un caractère central et décisif sur l'existence de notre environnement, et de notre propre existence qui s'en trouve menacée. Or, « les questions qui intéressent les sociologues sont souvent celles qui préoccupent les autres<sup>35</sup> » (Giddens & Sutton, 2021, p. 36).

Ma posture de chercheuse est marquée par une dimension affective forte, issue d'une socialisation primaire sensibilisée aux enjeux environnementaux et d'un engagement ancien dans l'association EcoJ, l'un nourrissant l'autre. J'ai ainsi très tôt intériorisé des dispositions écologiques qui ont structuré ma construction identitaire et influencé mes engagements. Ce lien personnel avec le sujet du dérèglement climatique, qui me préoccupe quotidiennement, m'amène à reconnaître les effets de ma positionnalité. Comme le rappellent Cohen et al. (2011, p. 180), « les entretiens sont des interactions interpersonnelles, entre êtres humains<sup>36</sup> », ce qui implique nécessairement une influence réciproque entre chercheuse et enquête, et rend illusoire toute neutralité. Cela peut se répercuter sur « une tendance des enquêteurs à rechercher des réponses qui corroborent leurs idées préconçues<sup>37</sup> » (Cohen et al., 2011, p. 204). Inversement, il importe d'aussi garder un esprit critique quant à la position prise par l'enquêté. Effectivement, il arrive que l'enquêté, consciemment ou non, façonne stratégiquement la présentation de soi, et cherche parfois à fournir au chercheur des réponses qu'il pense correspondre aux attentes (Giddens & Sutton, 2021, p. 42).

L'essence de la démarche empirique est de « comprendre la perception que les autres ont du monde, dans un monde déjà interprété<sup>38</sup> » (Giddens & Sutton, 2021, p. 36). Cette démarche repose donc sur un équilibre fragile : s'appuyer sur l'humain pour comprendre l'humain, tout en acceptant les risques d'erreurs inhérents à cette condition. Ce principe résonne avec le concept de neutralité axiologique, théorisé par Weber (1917), qui invite le chercheur à mettre de côté ses jugements éthiques lorsqu'il formule des jugements factuels sur le social. Il s'agit

---

<sup>35</sup> « the issues that concern sociologists are often those that worry other people »

<sup>36</sup> « interviews are interpersonal, human interacting with humans »

<sup>37</sup> « a tendency for interviewers to seek answers to support their preconceived notions »

<sup>38</sup> « understanding others' understandings of the world, in a already interpreted world »

pour lui d'être conscient des valeurs qui l'animent, sans pour autant les imposer indûment à son audience.

À ce titre, Gardien (2013, p. 46) met en garde contre « le risque de trop grande identification du chercheur aux publics observés », un risque que j'ai dû moi-même évaluer. En effet, je connaissais déjà plusieurs jeunes du groupe 1 par le biais de mon implication de longue date dans une association commune. Ce groupe appartient à un tissu social qui m'est familier, au contraire du groupe 2, avec lequel je partage moins de références culturelles, de trajectoires scolaires ou de codes sociaux. Cette distance pose une question de légitimité dans l'analyse de leurs vécus. Je me rapproche davantage du quotidien du groupe 1, avec lequel je partage des expériences communes, familiales, sociales ou scolaires. Cela illustre pleinement que « le chercheur fait partie du monde étudié<sup>39</sup> » (Cohen et al., 2011, p. 180), ce qui justifie d'autant plus une posture réflexive rigoureuse tout au long du processus.

En ce sens, j'ai tâché d'améliorer ma posture au fil des entretiens en veillant à ne pas imposer mon avis et mon expérience, et ce, même en cas de désaccord. En effet, les comportements et les opinions du chercheur (Cohen et al., 2011, p. 204), s'ils ne sont pas neutralisés, peuvent interférer avec la fiabilité de l'entretien. Cet exercice m'a paru en réalité assez inhabituel, mais s'est avéré formateur et constructif. Pour illustrer concrètement cette difficulté rencontrée, je peux me référer à un exemple précis : quelqu'un m'a fait part de son point de vue sur le féminisme, qui était très différent du mien. Naturellement, ce dernier, d'une part, empreinte de subjectivité en raison de mon expérience personnelle et d'une dimension affective, et d'autre part, nourrie par une documentation appuyée sur des faits étudiés. Cet échange m'a rappelé qu'explorer un avis auquel je n'adhère pas ne signifie en aucun cas que je l'approuve ; c'est au contraire une composante essentielle de la démarche en sciences sociales. Cette tension est d'ailleurs identifiée parmi les difficultés relevées par Van Campenhoudt et al., notamment dans la complexité qu'implique la « capacité d'écouter son interlocuteur et de se mettre à sa place », sans pour autant être tenu « d'approuver ses pratiques et ses propos » (2017, p. 245).

Je me suis vue ressentir à plusieurs reprises beaucoup d'émotions, aussi multiples soient-elles, en me plongeant dans les enregistrements d'entretien, ce qui est en réalité inévitable compte tenu de ma positionnalité. Néanmoins, en situant émotionnellement leurs discours, j'ai été amenée à affiner ma compréhension selon cette dimension, et non pas dans une logique

---

<sup>39</sup> « the researcher is part of the researched world »

purement intellectuelle de recueil des données (Gardien, 2013). Ma propre subjectivité a participé à la façon dont j'ai saisi les propos des enquêtés, chargés de perceptions, d'émotions, de savoirs, ce qui a stimulé mon intérêt pour les questions autour de la jeunesse, de l'engagement et de l'appartenance sociale. Ces éléments participent à la curiosité sociologique qui m'anime autour du sujet étudié, en me décentrant de mon milieu d'origine au profit d'une population moins favorisée.

Par ailleurs, certains enjeux et leviers d'action me sont plus familiers, tandis que, par exemple, je suis moins à l'aise avec les théories scientifiques. Ils ont été plusieurs à aborder la problématique des voitures électriques ou de certaines substances chimiques, avec lesquelles j'ai à priori moins d'affinité. J'ai dû m'approprier « les codes et les significations » que les interviewés donnent à leurs pratiques (Gardien, 2013, p. 39), allant jusqu'à me transformer dans mon rapport à certaines thématiques. Les connaissances des personnes interrogées ne se limitent pas à des données brutes, mais représentent des contributions significatives au savoir (Gardien, 2013). De la sorte, les éléments transmis par ceux-ci, tant sur leurs perceptions, que leur rapport au monde et que leurs pratiques, ont fait évoluer ma compréhension du sujet. Un « métissage sémantique » s'est déclenché entre les savoirs profanes des enquêtés et les miens (Gardien, 2013, p. 39). Cette co-construction renvoie à l'assertion selon laquelle « sans savoir profanes, pas de construction de savoirs scientifiques » (Ibid.).

En lien avec ma positionnalité, j'ai rédigé une note réflexive sur les difficultés rencontrées dans mon ancrage empirique et les limites méthodologiques de ma recherche, insérée en Annexe 5 (Retour réflexif : difficultés et limites).

## Méthode d'analyse

La recherche sociologique ne se résume pas exclusivement à compiler des faits, « however important and interesting they may be [...] they [the facts] always need to be interpreted » (Giddens & Sutton, 2021, p. 37). Par conséquent, après avoir méticuleusement retranscrit les entretiens effectués dans leur intégralité, j'ai pu passer à l'étape cruciale qu'est l'analyse de ces données, qui me permettra *in fine* de rédiger une conclusion soutenue par des arguments démontrés. Cette analyse, prenant place une fois la présentation de la méthodologie achevée, est l'objet du chapitre suivant. Les entretiens qualitatifs ayant tendance à générer une grande quantité de données, il convient de trier cette abondance de données créée par ces discussions.

Alshenqeeti (2014) suggère de procéder à l'analyse via un codage se divisant en deux étapes, qui ont d'ailleurs été largement abordées dans la recherche en sciences sociales. D'abord, *generating meaningful data units*, et ensuite, *classifying and ordering these units* (Alshenqeeti, 2014, p. 41). Ce processus est supposé dégrossir la quantité de l'ensemble des données. Pour ordonner le compte rendu des entretiens, Kvale (cité par Alshenqeeti, 2014) propose une trame à appliquer : une introduction qui comprend les principaux thèmes, la méthodologie et les méthodes employées (donc la conception de la grille d'entretien, le déroulement effectif de celui-ci, sa transcription et l'analyse), et enfin l'analyse et l'interprétation des résultats, en plus de la discussion. Je citerai fréquemment des réponses de mes répondants afin d'illustrer mon analyse et mes interprétations.

## Analyse des entretiens

L'analyse des données discursives a fait émerger plusieurs thématiques récurrentes, étroitement liées aux réalités exprimées par les jeunes, ouvrant ainsi un espace d'interprétation analytique. Cette démarche s'inscrit dans une logique inspirée de la théorisation ancrée (*grounded theory*), les thématiques n'ayant pas été imposées a priori, mais construites progressivement à partir du matériau recueilli. Celles-ci sont articulées autour d'un comparatif entre les deux groupes étudiés (G1 et G2), tels que présentés dans le chapitre précédent et précisés dans le tableau associé. Pour rappel, le groupe 1 regroupe des jeunes issus de milieux socio-économiquement favorisés, tandis que le groupe 2 réunit ceux provenant de milieux plus défavorisés.

Le corpus est exploré à travers les tendances propres à chacun, illustrées par des extraits d'entretien, afin de faire ressortir convergences et divergences. L'enjeu est d'interroger, in fine, dans quelle mesure l'appartenance de classe sociale influence, voire façonne, les modalités d'engagement dans la cause politico-climatique. A noter que les paroles des interviewés sont citées mot pour mot afin de garantir l'authenticité des formulations et une analyse plus adéquate.

### 1. Une socialisation différenciée

Dans ce mémoire, l'intérêt est porté à la socialisation environnementale, c'est-à-dire à l'ensemble des processus qui orientent (et façonnent) les représentations, les émotions et les pratiques face aux enjeux climatiques. Les notions de socialisation primaire, secondaire et politique sont dès lors mobilisées sous l'angle de la socialisation environnementale. J'entame cette analyse transversale en m'attelant sur les différences marquées dans la socialisation environnementale primaire en fonction du milieu socio-économique d'origine.

#### 1.1. Socialisation primaire

Dans ce premier point investiguant la socialisation différenciée chez mon public, c'est d'abord la socialisation primaire qui est mise à l'honneur. Celle-ci est majoritairement concentrée au sein de la famille, cette sphère étant la première à socialiser l'enfant. Dans cet ordre d'idées, il va de soi que j'entame mon analyse à l'aune de ce concept.

Entre les deux groupes constitués au préalable (G1 et G2), force est de constater que des divergences significatives résident bel et bien dans le rapport à l'engagement climatique. Parmi les jeunes composant le groupe 1, donc issus de familles plus favorisées socio-économiquement, la majorité d'entre eux ont pu compter au moins une figure parentale ayant

un lien avec l'environnement ; que ça soit via leur formation et/ou profession (notamment des bioingénieurs, gardes forestiers), leurs intérêts et préoccupations (naturalisme, écologie), leurs valeurs, leurs habitudes du quotidien, les engagements climatiques présents et passés (implication en mouvement de jeunesse relatif à l'environnement, mouvements sociaux, sensibilisation)... Autant d'éléments qui construisent inéluctablement un environnement propice à une socialisation politique axée, entre autres, sur l'environnement. Celle-ci occupe une place plus ou moins prépondérante dans le modèle éducatif de ce public, en plus d'être systématiquement (ré)appropriée par chaque jeune concerné.

Jérôme (17 ans, G1) met en avant la rôle clé de la socialisation familiale, pour lui en charge de l'éducation : *« c'était intéressant et important je pense d'éduquer ses enfants au plus jeune âge vis-à-vis de ces sujets-là »*.

Dans les familles issues des classes favorisées, l'éveil aux enjeux climatiques se fait souvent dès l'enfance, à travers des pratiques écoresponsables ou des discours valorisant la nature et sa protection. A ce titre, Tristan (16 ans, G1) me raconte que la première fois qu'il a entendu la notion de *« changement climatique »*, il savait *« à peine parler »*, ce qui s'inscrit dans un processus de socialisation (primaire) pure et dure. Au fil du temps, ses parents ont continué à approfondir sa compréhension du sujet, qui demeure récurrent au sein des discussions familiales. De la sorte, le noyau familial guide le jeune vers des opinions qu'il s'approprie par la suite, ce qui témoigne d'une dimension affective. De plus, c'est *« tout le temps »* qu'il rapporte être incité à s'investir pour la cause climatique par sa famille, renvoyant à une socialisation intériorisée. Cela vaut aussi pour Hugues (17 ans, G1), qui a grandi avec des gestes écologiques inculqués dès l'enfance, et Jérôme (17 ans, G1) qui raconte :

*« (...) Depuis petit, ils [ses parents] nous expliquent quand même l'impact qu'on a sur l'environnement, ou en montrant des exemples concrets (...). Ils nous ont expliqué la déforestation (...) »*.

En outre, le grand-père de Jérôme (17 ans, G1) est un naturaliste renommé (sa profession était garde forestier) ; c'est également le cas pour Lisa (16 ans, G1) qui a aussi des parents très naturalistes, ce qui les ont fait baigner dans le milieu très tôt. Par exemple, les deux jeunes ont reçu différents livres et revues traitant de la nature, de l'environnement, de sciences, etc., durant leur enfance, les initiant dès un jeune âge et forgeant leurs représentations à ce propos. La même chose vaut pour Olivia (17 ans, G1) ; son père est garde forestier et lui a transmis beaucoup d'apprentissages sur la nature, faisant de ce sujet le centre de leurs conversations :

*« Depuis que je suis toute petite, j'étais baignée là-dedans, et avec mon père qui est super attaché avec la nature, qui m'a toujours emmenée, quand j'avais 6 ans, [il] m'a emmené à ma première rando à deux (...) Ils [ses parents] nous impliquent, mais comme on est aussi nées dans ce truc-là, ils nous forcent pas. Pour nous, c'est normal, donc on participe [aux efforts écologiques]. »*

Chez les jeunes de classes socio-économiques favorisées, les parents ont pris part ou prennent part à au moins une implication bénévole, parmi lesquelles on retrouve les mouvements de jeunesse axés sur l'environnement, comme les parents de Jérôme (17 ans, G1) :

*« Ils nous ont aussi inscrits à EcoJ (...), je pense que c'est un acte aussi de vouloir sensibiliser ses enfants à l'écologie, à l'environnement etc., d'inscrire dans une petite organisation, qu'ils ont eux-mêmes fait d'ailleurs ».*

À cet égard, Earl et al. (2017, p. 8) précisent que les premières expériences de socialisation et les premiers liens avec des formes d'engagement modulent considérablement les trajectoires d'engagement tout au long de la vie. Cela laisse penser qu'inscrire ses enfants dans une structure à visée environnementale peut laisser des traces indélébiles dans leur rapport à l'engagement, tant présent que futur.

Ensuite, il y a les comités de quartier, dans lesquels la mère de Tristan (16 ans, G1) a initié des ramassages de déchets dans les rues, et celles d'Olivia (17 ans, G1) et de Julie (15 ans, G1) participent à un potager collectif. L'adhésion à des coopératives est aussi représentée du côté de Lisa (16 ans, G1) où ses parents sont impliqués dans un magasin de légumes cultivés dans leur village, à l'instar des mères respectives de Julie (15 ans, G1) et d'Olivia (17 ans G1). Enfin, le parti politique est cité par Julie (15 ans, G1) :

*« Ma mère est super engagée dans ce qui est Ecolo, dans le parti. Elle soutient à fond toute la cause etc., et on a ma marraine qui fait partie de Ecolo et du coup, son mari qui représente Ecolo [au niveau communal] ».*

Dans le registre des actions militantes, Lisa (16 ans, G1) évoque un sit-in auquel ses parents ont participé pour occuper (et donc bloquer) un lieu où un poulailler industriel allait être bâti dans leur région, lorsque qu'elle était encore « *trop petite* » pour les accompagner dans cet acte de protestation. Lisa (16 ans, G1) et Tristan (16 ans, G1) me racontent que, plus jeunes, leurs parents les ont emmenés en manifestations pour le climat. Tristan s'est aussi rendu avec eux à un rassemblement devant le gouvernement pour faire pression concernant des mesures en défaveur du climat. En outre, dans le cadre de sa fonction, le père de Tristan a été invité à une conférence pour présenter, aux côtés d'autres chercheurs, leurs dernières avancées scientifiques.

Durant cet évènement, les invités se sont prononcés sur les coupes budgétaires récentes dans le secteur de l'environnement, en vue d'interpeller les instances politiques concernées.

Jérôme (17 ans, G1), lui, a déjà participé aussi à des manifestations avec son père pour protester contre un projet impliquant un déboisement massif dans leur région, mettant à mal des réserves naturelles. Cette action, réalisée dans leur village, se concentrait donc sur un enjeu local. Olivia (17 ans, G1) a une cousine qu'elle qualifie de « très engagée » sur les questions sociales et environnementales et qui l'a emmenée à plusieurs manifestations en faveur du climat. Elle lui apprend aussi beaucoup de choses sur le militantisme, telle que la désobéissance civile. Comme Olivia n'a pas de sœur aînée, elle considère sa cousine « *un peu comme un modèle* » qui l'inspire et qui lui donne envie de suivre sa voie. Par ailleurs, la mère de Jessica (15 ans, G1) l'a déjà informée d'actions militantes consistant à « *crever les pneus des grosses voitures* ».

Les parents de Tristan (16 ans, G1) sont végétariens et ne cuisinent donc que selon ce régime alimentaire à la maison, majoritairement par souci d'éthique animale, mais aussi dans une optique/visée environnementale. Le petit frère de Tristan souhaite le devenir également grâce à leur père qui a montré à toute la famille « *qu'il y a moyen que manger autrement* ». Pour les mêmes raisons, la famille de Jérôme (17 ans, G1) se rend de plus en plus dans les boucheries. Chez Jessica (15 ans, G1), ils consomment « *très peu de viande* » et n'achètent « *pratiquement que du local* ». Néanmoins, la jeune femme est consciente de ce que cela représente :

« *Dans ma famille, on a les moyens pour acheter local mais pas tout le monde en a les moyens* ».

Julien (19 ans), issu d'un milieu plus défavorisé, estime que sa famille sait s'adapter à certains impératifs. En effet, ils surveillent leur consommation de viande : « *on va toujours faire attention à ne pas trop en prendre. On le sait très bien les répercussions que ça a sur les animaux* », me déclare-t-il. Néanmoins, le jeune homme admet que ce n'est pas le sujet où ils sont le plus sensibilisés, et donc pas des plus pointilleux. Qui plus est, depuis qu'ils ont vu les images « choc » sur les effets délétères de la culture d'huile de palme, que Julien qualifie « *d'exemple très connu* », ils n'achètent plus de Nutella. Lorsqu'il évoque le registre des « petits gestes » effectués au quotidien, Jérôme (17 ans, G1) mentionne ce même exemple : « *depuis que je suis petit, on n'a jamais eu un pot de Nutella à la maison, on n'en a jamais mangé* ».

En plus de veiller à la longévité de leurs appareils électroniques, chez Julie (15 ans, G1) et Lisa (16 ans, G1), ils font très attention à ce que leur alimentation soit la plus locale, bio, et de saison possible et ils consomment particulièrement beaucoup des fruits et légumes de leur jardin. Dans ce même objectif « *d'être au maximum autonomes* » (Lisa, 16 ans, G1), la mère de Jérôme (17

ans, G1) possède un grand potager qui les approvisionne en fruits et légumes. La famille de Tristan (16 ans, G1) fait ses courses dans des magasins se consacrant exclusivement aux produits bios (excepté pour ce qui n'est pas trouvable dans cette gamme). Ses parents « *gagnent bien leur vie donc ça les dérange pas* », et peuvent donc se permettre ce mode de consommation. Parallèlement, Jérôme (17 ans, G1) mentionne le prix élevé du bio, ce qui pousse sa famille à plutôt opter pour « *des choses relativement responsables écologiquement* ».

En plus d'avoir installé un système pour récupérer l'eau de pluie, le père de Jérôme (17 ans, G1) possède un terrain classé en site Natura 2000, un réseau européen de zones protégées visant à préserver la biodiversité (Natura 2000, s.d.). Initialement, il prévoyait d'y construire un habitat autonome, non relié à l'électricité et l'eau courante, mais ce projet s'est vu refuser. Pour contester cette décision, ils avaient « *essayé de passer à la télé pour essayer de faire entendre notre choix* », mais sans succès. A posteriori, ils en ont profité pour y planter des arbres fruitiers, ainsi que creuser des marres pour favoriser la biodiversité, en collaboration avec des personnes de leur réseau chargées de la gestion de réserves naturelles. Le jeune homme m'explique que cet investissement comporte également un intérêt économique grâce aux primes perçues. Dans le même esprit, Olivia (17 ans, G1) raconte que sa mère a « *retapé* » leur ancienne maison avec des matériaux naturels. La même chose vaut pour Lisa (16 ans, G1), qui explique :

« *Notre maison, on l'a rénovée durablement et écologiquement. (...) ça c'est stylé aussi (...) on a tout fait en matériaux écologiques (...) on essaie (...) que ça soit [pas] une maison économe quoi.* »

Concernant les moyens de transports, la mère d'Olivia (17 ans, G1) a déménagé en ville expressément pour ne plus devoir avoir recours à une voiture ; elle fait alors tous ses déplacements à vélo. Tristan (16 ans, G1) me dit que sa famille « *roule tout le temps à vélo* », et que son père, ne possédant pas de voiture, se rend au travail en transports en commun et à vélo, tandis que sa mère utilise un minimum la voiture. Qui plus est, ils ne prennent plus l'avion par conviction, comme pour leurs vacances en Espagne où « *ils avaient le choix entre une heure d'avion ou 24h de voiture* ». A contrario, Maxime (17 ans, G2) est bien conscient que « *c'est le moyen de transport qui pollue le plus* » et ne le prend pas, mais plutôt par contrainte financière. Etant issu d'une famille précaire, il me confie : « *on voyage pas forcément ou alors on n'a pas les moyens* ».

Au-delà de cette socialisation aux enjeux environnementaux évidente, les jeunes du groupe 1 semblent moins socialisés aux questions sociales. Les deux problématiques sont traitées séparément à plusieurs reprises dans leurs réponses, tel que dans cet extrait :

« Ils [ses parents] s'engagent surtout vraiment pour l'écologie et contre le réchauffement climatique. Le reste [les problématiques sociales], ils en parlent un peu entre eux mais ils font pas vraiment de vraies actions pour s'engager contre le racisme, contre les politiques, etc. » (Tristan, 16 ans, G1).

A contrario, les membres du groupes 2, donc des classes moins favorisées, semblent avoir reçu une éducation moins axée sur les questions environnementales, notamment quant au changement climatique. Ce sujet se voit peu abordé dans la sphère familiale, la transmission environnementale y est alors plus diffuse et indirecte. Les priorités éducatives portent davantage sur les questions économiques ou pratiques, c'est pourquoi l'attention est plutôt portée sur les gestes écologiques du quotidien, tels que le tri des déchets, l'économie d'eau et d'énergie, l'utilisation moindre de la voiture, la seconde main, etc. Par ailleurs, aucun de leurs parents ne travaille dans le secteur environnemental, eux qui exercent majoritairement des fonctions ouvrières ou travaillent dans l'aide à la personne. De plus, leur participation bénévole se limite aux activités à finalité religieuse, mentionnées prochainement.

Laurane (18 ans, G2) vit chez son père et sa belle-mère, dans une configuration familiale recomposée. La jeune femme a été éduquée à consommer en seconde main, car son père leur a toujours inculqué, à sa petite sœur et à elle, qu'il « *fallait quand même se restreindre* ». La situation est similaire chez Maxime (17 ans, G2) ainsi que chez Julien (19 ans, G2), dont les parents lui ont toujours appris à conserver ses affaires et ne « *pas faire de la surconsommation* ». Louis (18 ans, G2), lui, a perdu son père lorsqu'il était plus jeune, et vit alors avec sa mère qui assure seule la prise en charge de la fratrie, composée de quatre enfants. Selon le jeune homme, elle « *travaille beaucoup trop* » ; en effet, elle endosse la responsabilité de plusieurs postes à pourvoir pour combler le manque d'effectif de l'entreprise où elle est employée. Gilles (17 ans, G2) provient également d'une famille monoparentale, et réside dans un petit appartement avec sa mère et une de ses trois sœurs. Il me confie que « *avec un mois de salaire, maman, parfois, elle arrive même pas à boucler ses factures* », elle qui travaille dans le domaine de l'aide à la personne. Dans les foyers de Louis et Gilles, il est surtout question d'une consommation raisonnée et de dépenses énergétiques surveillées (eau, électricité, chauffage, carburant...). Cela s'applique aussi chez Laurane (18 ans, G2) ; bien qu'il possède une voiture, son père les incite plutôt à prendre le bus, en leur rappelant souvent que « *l'essence, c'est pas gratuit* ». A cet égard, l'argument écologique est aussi avancé, mais de manière plus occasionnelle. Dans les faits, les efforts mentionnés sont souvent accomplis à des fins financières, en vue de limiter le montant des charges, à régler en plus du loyer.

Lorsque je le questionne sur sa configuration familiale, en tout début d'entretien, Maxime (17 ans, G2), me signale leur situation financière : « *pas forcément aisés, on est entre les deux, y'a quelques difficultés des fois dans le mois* ». Il mentionne d'emblée le salaire de ses parents, et estime que sa mère, qui est aide-soignante, « *gagne bien, a un bon salaire* » avec 1500€. Maxime (17 ans, G2) me relate les inégalités au travail que vit son père qui, est selon lui, sous-payé par rapport à ses collègues et par rapport au travail qu'il fournit.

C'est alors par la situation et l'expérience professionnelles et les témoignages de leurs parents que les jeunes issus de milieu socio-économique précaire perçoivent les injustices et les conditions de travail éprouvantes. Qui plus est, en étant inscrit dans les filières qualifiantes, ce public s'est déjà forgé ses premières expériences dans le monde du travail (hormis Jeanne qui n'en n'est pas encore à ce stade de son parcours scolaire). De plus, ils côtoient couramment des personnes qui exercent, ou se forment en ce qui concerne leurs pairs, dans leur futur secteur professionnel. Par conséquent, ils sont souvent socialisés aux injustices sociales, avec une vision brute de la réalité qui s'accompagne d'un certain pessimisme. C'est d'ailleurs par leur parcours professionnel que les parents de Julien (19 ans, G2) lui ont inculqué le principe d'égalité, s'opposant au système et à l'idéologie hiérarchiques. A cet égard, les discriminations n'ont pas lieu d'être pour eux.

A l'instar des garçons du groupe 2, le travail est une dimension centrale dans la socialisation politique qu'a reçue Jeanne (16 ans, G2). Elle a été témoin des traitements professionnel et salarial inéquitables qu'a endurés sa mère en tant que travailleuse monoparentale avec un enfant à charge. A cet effet, sa mère a déjà pris part à des grèves au travail, tout comme la belle-mère de Laurane (18 ans, G2). Par ailleurs, Jeanne me rapporte que son grand frère participe régulièrement à des mobilisations à Bruxelles, notamment concernant la défense des droits humains.

Ayant été éduqué par une mère travaillant depuis toujours dans le social, Julien (19 ans, G2) s'estime « *bien sensibilisé* » sur les questions sociales. De surcroît, il a été conscientisé à l'antiracisme grâce à son école primaire où il était entouré de camarades d'origines étrangères. A ce titre, il ne conçoit pas qu'on puisse « *faire des différences sur certains sujets parce qu'en soi, on est tous humains, on est tous égaux* » et mentionne « *les graves conséquences* » qu'une attitude contraire peut engendrer. Sa famille étant « *très catholique* », Julien (19 ans, G2) m'explique que « *toute façon, c'est dit dans la religion ; tu peux pas juger quelqu'un, c'est impossible. Donc ça aussi j pense que ça a beaucoup aidé* ».

Gilles (17 ans, G2) et Maxime (17 ans, G2) évoquent la question de la religion dès le début de l'entretien, respectivement issus de familles catholique et protestante. Maxime assimile les actions liées à leur foi à de l'engagement, en diffusant et pérennisant leur religion et ses préceptes. Gilles (17 ans) conçoit aussi la religion dans une visée d'engagement et d'ouverture d'esprit et de partage. A cet effet, il compare les personnes adhérant à l'islam à « *des frères, mais pas du même dieu* ». La mère de Gilles serait tracassée par l'islamophobie, par tout ce que les « *musulmans subissent* », qui restent des « *êtres humains* », ce que Gilles s'attache à rappeler en se référant à la bible et à ses fondements.

Lorsque j'ai questionné les jeunes du groupe 2 sur les moyens d'action en faveur de l'environnement que leur famille mettait en place, le premier élément majoritairement cité est le tri des déchets. Ce mode de fonctionnement, aussi élémentaire puisse-t-il paraître, semble être l'élément phare auquel ces jeunes ont été socialisés à la maison, et qu'ils reproduisent alors eux-mêmes. Cela paraît être une action indiscutable, autant dans sa nécessité que dans son accessibilité. Effectivement, le tri des déchets concerne tout le monde, et peu importe le milieu d'origine, est à leur portée. En outre, ils considèrent cette action de « normale » car elle a été intériorisée de longue date et banalisée via la socialisation familiale, apparaissant donc tel un acte indissociable du quotidien. La socialisation primaire façonne profondément la personnalité, en inculquant les premières catégories de perception du monde, qui sont généralement assimilées comme naturelles ou « allant de soi » (Berger & Luckmann, 2018, p. 213), ce qui renvoie au discours et à la réflexion de plusieurs de mes interlocuteurs quant à certaines gestes écologiques. Ainsi, ils ne se rappellent pas précisément du moment de leur vie, du contexte et de la manière dont ils ont intégré cet apprentissage désormais acquis, comme « inné ». Via cet apprentissage amorcé dès l'enfance, les jeunes rencontrés ont intégré leurs premières dispositions écologiques, propices à emmagasiner d'autres pratiques de ce registre par la suite. Dès lors, ils ne s'avèrent pas étrangers à la problématique environnementale.

Maxime (17 ans, G2) parle du rapport de sa famille à l'écologie de la sorte : « *au niveau écologique, on fait le minimum, on trie les déchets (...) on va assez souvent à la déchetterie, (...) on les met au bon endroit.* » C'est le premier élément qu'il a amené, dès le début de l'entretien, ce qui suppose que l'action de trier est la pratique la plus évidente pour lui et qu'il perçoit comme prééminente dans le foyer. Il en va de même pour Jeanne (16 ans, G2) : « *le plus souvent, c'était le tri des déchets qu'on nous initiait. C'est de faire des petits gestes comme ça ; trier, aller donner ses piles (...)* ».

Après avoir expliqué qu'à la maison, ils font en sorte de réduire leur consommation énergétique, Gilles (17 ans, G2) rajoute : « *et aussi, on trie. Mais ça, c'est plus pour la planète* ». Sa mère « *en parle beaucoup qu'il faut pas jeter ses déchets [par terre]* » et son père les mettait en garde avec des discours tels que « *les déchets on les jette pas [par terre], on a qu'une planète, faut faire attention* ». De surcroît, Gilles évoque le recours à un composte chez d'autres membres de sa famille (ses cousins), qui permet d'éviter le gaspillage en donnant les restes alimentaires aux poules. Gilles (17 ans, G2) et Laurane (18 ans, G2) considèrent aussi le tri comme un geste ancré dans le quotidien, « *devenu une habitude* » (Gilles), qui n'est plus questionné tellement il relève d'un système d'incorporation. Ces extraits d'entretien en témoignent :

*« Je le fais naturellement en fait, c'est comme ça depuis que je suis toute petite. Même mettre un déchet par terre, j'arrive pas ».*

Julien (19 ans, G1) qualifie cette pratique de « *très très bête* », suggérant sa banalité, dans la mesure où elle s'inscrit dans une habitude quotidienne. L'extrait suivant illustre la signification que Julien attribue au tri des déchets, au fondement de l'écologie à ses yeux :

*« (...) C'est devenu normal entre guillemets parce que ça a toujours été là (...). Mes grands-parents ils le font, ma mère elle le fait. Ça a toujours été quelque chose qui a été normalisé dans ma famille (...). C'est de l'éducation que mes parents et ma famille ils m'ont toujours inculquée (...). J'ai du mal à comprendre pourquoi c'est pas fait (...) normalement les parents (...) sont censés t'apprendre de ne pas jeter tes déchets par terre. Le problème, c'est maintenant, on a certains parents qui n'ont plus une méthode d'éducation normale, je trouve (...) que ça soit l'école qui sensibilise aussi à ça, ça serait cool (...) c'est eux [les enfants] en fait qui vont grandir, qui vont sensibiliser. J pense que dès que t'es sensibilisé dès le plus jeune âge, bien pour toi tu vas trouver ça normal (...) c'est pour tout le monde en fait. C'est le monde, tu l'entretiens ».*

Ce faisant, il aborde les instances éducatives telles que la famille et l'école et les érige en pièces maîtresses de l'apprentissage de ces gestes qu'il qualifie de « *normaux* », et par extension d'une socialisation optimale à ce niveau. Julien (19 ans, G2) communique ici sa vision de la socialisation, de l'héritage, de la transmission des valeurs et dispositions jugées bonnes, qui se doivent d'être pérennisées. De plus, il semblerait que la socialisation, en l'occurrence primaire, soit lacunaire, voire défailante chez certaines personnes quant à ces habitudes très imprégnées chez lui. Or, il estime que cela relève de la base de savoirs être et savoirs faire pour respecter la planète et la vie en société. A ce titre, il juge que trop peu de choses sont mises en place, et pour y remédier, suggère l'exemple de la sensibilisation contre les mégots jetés par terre.

De plus, plusieurs des jeunes du groupe 2 m'ont parlé d'activité de ramassage et de tri des déchets dans leur école, notamment durant l'enseignement primaire, ce qui a donc fait partie de leur socialisation primaire. A ce propos, Louis (18 ans, G2) a été marqué par une journée organisée par son école primaire qui consistait en un concours de ramassage de déchets dans la commune. Cet apprentissage était généralement amené de manière ludique, au travers de jeux actifs et compétitifs. Ainsi, cette action a été assimilée comme un acte important, simple et chargé d'une connotation positive, qu'ils se sont donc réappropriés sans conscientisation active, ce qui constitue plus qu'un « simple apprentissage cognitif » (Berger & Luckmann, 2018, p. 216). Un parallèle peut être fait avec une impression partagée par Louis (18 ans, G2) ; il regrette que ce genre d'activité soit difficilement réalisable auprès des élèves de son âge qui, selon lui, ne prendraient pas les choses au sérieux et ne retiendraient pas la leçon. Cela renforce le poids et l'effet de la socialisation primaire qui s'imbrique dans l'habitus.

On peut constater que pour les individus du groupe 2, le tri des déchets a pour visée de respecter l'environnement (qu'ils appellent couramment « *la planète* ») tandis qu'une autre pratique comme le contrôle de sa consommation de chauffage s'ancre plutôt dans un souci financier. Pour contraster, on peut s'attarder sur des propos de Olivia (17 ans, G1), qui décrivent une tout autre façon de fonctionner à ce propos, repoussant les limites de l'accessible et du nécessaire pour tendre vers un acte engagé :

*« Ma mère, elle est super fort 0 déchet, et donc elle fait super attention. On a une poubelle par an quelque, chose comme ça ».*

La mère de Célestine (20 ans, G2), initialement partisane du Mouvement Réformateur (MR), l'avait inscrite aux Jeunes MR à l'époque. Sa mère lui a expliqué cette démarche par le fait qu'elle y était elle-même affiliée et que sa fille n'avait « *pas de parti en particulier* » lorsqu'elle était plus jeune. La jeune femme s'est désaffiliée durant son adolescence compte tenu de l'évolution de ses valeurs et convictions. En effet, celles-ci n'étaient plus en harmonie avec les programmes de ce parti, qu'elle dénonce désormais. Hormis pour Célestine, les parents des autres jeunes du groupe 2 rejettent le champ politique, disent ne pas y comprendre grand-chose et formulent des critiques vives envers les institutions politiques et leurs représentants. Louis (18 ans) avoue que sa maman n'aime pas du tout la politique et n'y « *comprend rien* ».

Jeanne (16 ans, G2) m'indique que le support informatif de prédilection de sa famille reste le journal télévisé. Ce rituel ne s'accompagne pas nécessairement de discussions autour des sujets d'actualité, mais lorsqu'ils s'adonnent à des réflexions, ils qualifient fréquemment le contenu

politique de « *révoltant* ». Sa famille s'afflige notamment du nouveau gouvernement en place et du MR : « *les prix ont changé, ils font ça pour nous faire travailler sans que l'on puisse réfléchir par nous-mêmes* ». Elle ajoute que son père « *ne participe pas forcément* » à la vie politique, bien que certaines choses l'affectent. Elle fait également recours au terme « *révolté* » pour qualifier l'état d'esprit de sa famille et d'elle-même vis-à-vis de la situation climatique.

Il n'en est pas de même pour les jeunes des classes favorisées. En effet, Hugues (17 ans, G1) a l'air d'avoir hérité de certaines dispositions politiques de son père, figure de référence l'ayant socialisé sur ces enjeux. Dans ses propos transparaissent une manière de raisonner et de se renseigner à ce sujet, ainsi qu'un esprit critique affûté. Si le père de Hugues lit quotidiennement le journal, celui de Tristan (16 ans, G1) « *regarde tout le temps les actualités* », d'autant plus que dans le cadre de sa profession, il est tenu de s'informer sur les actualités scientifiques. De ce fait, ces sujets s'imposent souvent à table, en famille. La mère de Tristan, quant à elle, regarde fréquemment des *zappings* d'actualités, et le jeune se joint souvent à elle. En famille, Lisa (16 ans, G1) est aussi amenée à discuter de politique, notamment lorsqu'ils consultent ensemble des programmes de parti.

Tristan (16 ans, G1) raconte qu'il est souvent d'accord avec ses parents étant donné qu'il n'a « *pas spécialement d'autres prismes sur les sujets [questions politiques et sociales, actualités] dont ils parlent* », renvoyant la figure parentale à un véritable vecteur d'éducation politique, dans un rapport vertical et descendant. Toutefois, Tristan semble percevoir négativement ses pairs qui ont, par exemple, « *un peu le même avis que [leur] père, sans savoir plus* ». Il déplore ainsi l'imitation pure du modèle parental, dépourvue de réappropriation personnelle et d'esprit critique. Dans cette même veine, Jérôme (17 ans, G1) dénonce certains de ses pairs qui ne se remettent pas en question « *ce que leur père ou leur mère ont appris* », que le jeune homme assimile d'ailleurs à des « *des avis un peu de vieux* ». Il pense parvenir à détecter « *quand les gens parlent avec leurs parents ou quand ils suivent juste ce que leurs parents disent* ».

Lisa (16 ans) me raconte que sa petite sœur commandait auparavant beaucoup d'articles sur le site Amazon, chose que déploraient leurs parents qui tentaient de l'en dissuader. Mais c'est plutôt en suivant l'exemple de ses sœurs (l'aînée, et Lisa) et de ses amies ou « *des filles qu'elle connaît qui sont plus grandes qu'elle, qu'elle admire* » que sa petite sœur a pris conscience des enjeux des commandes sur ce type de plateforme et quelle a donc adapté son attitude à cet égard. Cette sensibilisation de la part de ses parents semble être vécue comme une contrainte par la petite sœur qui aspire actuellement à s'émanciper du modèle familial et de l'autorité parentale, privilégiant la socialisation de ses pairs, eux qui deviennent un modèle et un exemple

légitime à suivre. Cet autrui significatif, ici représenté par les pairs, introduit la question de la socialisation secondaire, développée dans la section suivante.

## 1.2. Socialisation secondaire

### Les pairs

Les jeunes du groupe 1 mentionnent tous les différents cercles de sociabilisation auxquels ils appartiennent, en distinguant systématiquement deux univers relationnels : d'une part, les pairs côtoyés dans le cadre scolaire ; d'autre part, ceux fréquentés dans un (ou plusieurs) mouvement de jeunesse. À l'exception de Julie (15 ans), tous rapportent une divergence marquée entre ces deux cercles sur le plan des valeurs et du positionnement vis-à-vis du climat. D'un côté, le groupe scolaire tend à minimiser les préoccupations environnementales, voire à stigmatiser une sensibilité écologique en la qualifiant de « *bobo-écolo* » (analysé ci-dessous). D'un autre côté, le groupe associatif offre, au contraire, un espace de reconnaissance et de légitimation aux jeunes, où ils sont à même de s'assumer et partager plus librement leurs convictions et le mode de vie auquel ils adhèrent.

Si Tristan (16 ans, G1) bénéficiait d'un microcosme social, à l'instar de son père qui « *a le droit* » d'être lui-même car « *il vit dans une bulle sociale où c'est normal, et c'est même bien [d'être « ecole* »] », il serait davantage en harmonie avec son identité, chose qu'il ressent lorsqu'il est avec ses pairs d'EcoJ. De ce fait, le jeune homme déclare qu'il n'est pas rare qu'il discute « *de destruction globale de l'écosystème terrestre* » avec ses amis de cette sphère sociale-là. Il en va de même pour Lisa (16 ans, G1) : son cercle d'amis proche est tiré de EcoJ, espace où elle se sent à même de s'aligner avec ses valeurs, contrairement à l'école. Ce constat s'applique également pour sa petite sœur, aussi membre de l'association, qui « *change son comportement par rapport à EcoJ* ». En effet, Tristan décrit cette sphère comme empreinte de « *très peu de jugement* » et où il y a une « *ouverture au côté naturaliste* » ; il semble assimiler ce deuxième aspect à une ouverture d'esprit. Sur les questions climatiques, Jérôme (17 ans, G1) sent qu'il ne serait pas forcément écouté non plus par ses amis d'école.

Ils doivent alors jongler entre deux univers sociaux dissonants, basés sur des oppositions normatives, que Olivia (17 ans, G1) décrit comme suit :

« *J'en parle jamais [des questions climatiques] avec mes amis parce que à l'école, c'est vraiment pas un truc auquel ils sont intéressés [...] Mais maintenant, ça me dérange plus parce que j'ai d'autres amis autre part. Avant j'avais que ça comme ami, maintenant, j'ai plein d'amis avec [EcoJ]* ».

A rebours du groupe 1, j'ai pu constater que chez les jeunes du G2 rencontrés, les discussions entre pairs tournaient peu, voire pas du tout autour des questions climatiques. Le sujet est loin d'être couramment abordé, conférant ainsi un rapport à l'écologie et à l'engagement différent dans les deux groupes étudiés. Jeanne (16 ans) me raconte qu'entre pairs, ils ne discutent que rarement de questions climatiques et sociales, ces sujets étant loin d'être prioritaires chez eux. Ils restent toutefois à même d'échanger sur ces questions lorsque le sujet est amené. De la même manière, Louis (18 ans, G2) ne s'imaginait pas faire du climat un sujet de conversation avec ses amis :

*« Je t'avoue que je parle pas trop de ça avec mes amis (...). Je garde tout pour moi, tout. »*

Louis (18 ans, G2) a été plusieurs fois témoin de comportements racistes envers ses amis, choses qu'il ne laisse pas passer. Je comprends au fur et à mesure qu'il s'agit du racisme antinoir que Louis et ses pairs condamnent :

*« on va juste leur expliquer, leur dire, parce que nous on déteste ça. Parce que j'ai plusieurs amis comme ça, moi ».*

Si Louis se sent si touché par cette cause sociale, c'est en réalité parce qu'il fréquente des personnes noires dans son entourage proche, ce qui fait qu'il se sent davantage concerné, en plus d'être témoin direct de certaines injures et propos dénigrants, qu'il qualifie de « *mots qui peuvent être super touchants pour eux* ». Le jeune homme de 18 ans prend soin de vérifier régulièrement si ses amis subissent d'autres préjugés de ce type « *par les mêmes personnes [qu'ils ont] déjà prévenues* ». De ce fait, Louis (18 ans, G2) et ses amis abordent des questions sociales car ils estiment que ce sont « *des choses qui n'ont pas lieu d'être (...) le racisme, tout ça, c'est très discriminant pour les gens* ». Outre cela, le jeune homme m'explique qu'il est fréquent qu'ils aient des discussions portant sur les personnes LGBTQIA+. Ils déplorent que beaucoup de personnes « *dénigrent ces gens-là* », qui « *n'ont pas choisi d'être comme ils sont, c'est plus leur nature...* » du moment « *qu'ils font ça dans le coin et qu'ils se propagent pas partout* ». Il est en de même pour Julien (19 ans, G2) qui m'explique connaître plusieurs personnes homosexuelles, et qu'il accepte tout à fait cela car « *chacun fait sa vie, chacun fait ce qu'il veut. Mais après, je trouve qu'il y a des limites aussi* ».

Célestine (20 ans, G2) me confie qu'elle est bisexuelle, et que plusieurs de ses amis font partie de la communauté LGBTQIA+, qui partageant de fait les mêmes convictions et combats qu'elle. Grâce à ce groupe de pairs, dont elle se dit chanceuse de faire partie, Célestine fait de

cette cause un sujet d'échanges collectifs, ce qui renforce son implication. Sans sa proximité avec cette communauté, elle admet que :

*« Je prendrai pas le temps de me renseigner vraiment, tandis que là quand ça touche mes proches, bah je vais commencer à me renseigner (...) me renseigner avec eux (...) pour leurs droits ».*

Dans la même veine, Laurane (18 ans, G2) se sent davantage concernée par la cause LGBTQIA+ car elle a une grande (demi) sœur faisant partie de cette communauté, ce qui a poussé leurs parents à creuser le sujet, eux qui sont maintenant sensibles à cette cause : *« l'homophobie, ils laissent pas passer ; les inégalités, pareil »* alors qu'ils n'y prêtaient pas attention auparavant. Cette sœur participe donc à des mouvements sociaux à ce propos, tandis qu'une de ses autres sœurs est déjà allée manifester en faveur du féminisme. Quant à Jeanne (16 ans, G2), elle a des amies soutenant fermement la cause du peuple palestinien et envers qui elle semble faire confiance vis-à-vis des tenants et aboutissants de cette situation géopolitique. En effet, elle déclare avoir *« oublié c'était lequel le méchant et lequel le gentil »*, et malgré cette confusion apparente, elle se sent rattachée à cette cause importante pour ses amies ; *« c'est quelque chose qui leur tient à cœur, donc moi je comprends et je respecte totalement »* (Jeanne, 16 ans).

Sous un autre angle, Tristan (16 ans, G1), moins conscientisé aux causes sociales, a participé à une seule manifestation à ce propos, et ce, par soutien envers ses pairs. Le rassemblement était organisé pour protester contre la réforme de l'enseignement, et Tristan s'y trouvait pour cette raison qu'il énonce : *« ça me concerne moins mais je sais que j'ai des potes que ça concernait vraiment donc j'ai été avec eux »*. Il suit la même logique pour le féminisme : *« ça me touche pas directement parce que je suis pas moi-même concerné mais ça me touche quand même parce que j'ai plein d'amies filles (...) qui subissent des choses et qui me racontent (...) mais je m'engage pas vraiment »*. Comme Louis (18 ans, G2), Tristan (16 ans, G1) ne manque pas de prendre la défense de ses amies, en l'occurrence s'il voit *« un mec faire une connerie dans la rue, je le rappelle. Ou même un de mes amis qui fait quelque chose de pas cool, je vais lui dire »*.

Nous l'avions bien intégré au préalable : les nouveaux modes d'engagement juvénile se fondent sur des causes pour lesquelles ils se sentent concernés. Ce mécanisme s'applique particulièrement aux jeunes du groupe 2 qui axent leurs conduites selon le degré de proximité qui les lie, leurs proches et eux-mêmes, à un enjeu défini, rappelant l'idée de distance psychologique. Ce public a l'air de se sensibiliser aux causes qui leur sont amenées selon ce

que leur entourage vit, alors que le groupe 1 est moins tributaire de cette dimension et, notamment via leur socialisation primaire, conçoivent les dimensions plus structurelles du changement climatique et de ses effets.

S'il n'explore pas ces questions dans son groupe d'amis, Julien (19 ans, G2) évoque sa partenaire amoureuse, qu'il qualifie de « *très ouverte d'esprit* », comme personne de référence avec qui aborder ces sujets et avoir « *discussions sérieuses* ». Cette dernière lui fait part de contenu qu'elle voit par exemple sur les réseaux sociaux, ce que Julien trouve « *cool parce on peut parler de ce qui se passe en ce moment* », notamment sur des enjeux sociaux.

Gilles (17 ans, G2) explique qu'il n'a personne avec qui partager son intérêt pour les sujets de société : visionner des reportages, débattre ou simplement en discuter. Il semble convaincu qu'il faille « *trouver* » des personnes avec qui partager cela et selon lui, il ne pourrait y remédier qu'en ayant « *une copine qui aime ça, qui aime bien regarder ça* ». Il juge cette perspective difficile en blâmant la « *génération actuelle* » dont beaucoup de ses pairs ont l'air de « *s'en foutre* ». Faute d'échanges dans son entourage familial ou amical, il garde ses questionnements sur le dérèglement climatique pour lui et cherche des réponses sur Internet. Quant à Maxime (17 ans, G2), il a déjà échangé autour de sujets « *sérieux* », tels que le racisme et les religions, avec son meilleur ami : « *c'était intéressant, on n'a pas, ça a pas forcément changé le monde mais au moins, on en a parlé* ».

Cette discrétion concernant les enjeux climatiques, pouvant même être qualifiée de pudeur, renforce la perception du « *sujet sérieux* » qu'il incarne. De plus, ce constat laisse entendre qu'aborder ces questions et dévoiler ses ressentis à ce propos relève de l'intime.

### L'école

Hugues (17 ans, G1) est scolarisé dans un établissement de l'enseignement général, fréquenté par un public privilégié, et doté d'un ISE 20. Le jeune homme m'explique avoir beaucoup appris, et tiré beaucoup d'enseignements grâce à son prof de français qui tournait certains apprentissages sur du décryptage d'actualités. Il insistait particulièrement sur des sujets sociaux, que ça soit en début de cours en établissant un lien avec un fait d'actualité, portant par exemple atteinte à la démocratie. Par ailleurs, il pense aussi que le dérèglement climatique est trop peu enseigné, mais il aurait du mal à imaginer le contraire. En effet, Hugues, et Jessica (15 ans, G1) qui fait ressortir le même constat, ont l'impression que la plupart des élèves ne sont pas intéressées par le sujet, n'écoutent pas réellement lorsqu'il est évoqué et prennent ces occasions comme un moment de creux dans la matière, ce qui perd de son intérêt selon lui.

Lisa (16 ans, G1) tient des propos similaires à ce sujet : les rares fois où le climat est abordé en cours, « *tout le monde rigole* ». Elle a l'impression que « *même les profs, [chez] nous, ils n'en ont rien à foutre de l'écologie* », à l'exception d'un de ses professeurs qui a pris l'initiative de donner plusieurs cours à ce sujet en vue de pallier son absence du programme scolaire. Lisa trouve d'ailleurs « *hallucinant que ça soit pas dans le programme* ». En effet, beaucoup de ses pairs ne mesurent pas l'urgence climatique selon elle, c'est pourquoi elle préconise que l'éducation climatique soit mise à l'honneur par l'institution scolaire :

*« Après [les cours sur le climat], tout le monde avait changé d'avis (...) ils étaient tous un peu choqués (...) il faut rappeler à quel point c'est important l'environnement (...) il a appris à plein de gens qu'en fait, on était vrmt pas bien niveau climatique (...) les gens qui n'y pensent pas, mais comment est-ce qu'ils peuvent être au courant ? A la télé, ils en parlent (...) une fois par an pour dire que les ours blancs sont en train de mourir quoi. Et puis, ils lisent pas de livres. Sur les réseaux sociaux, si tu likes pas des trucs en rapport, tu vois pas (...) j'ai l'impression qu'il y a bcp de gens qui sont pas au courant en fait. »*

Jérôme (17 ans, G1), inscrit dans une école d'enseignement général en zone rurale, me livre son point de vue sur l'éducation climatique à l'école :

*« Je trouve ça bizarre qu'à l'école, on parle vraiment pas beaucoup de ça (...) c'est un sujet qui va toucher tout le monde, qu'on le veuille ou non (...) ça m'énerve que c'est un sujet de fond qui est traité comme un sujet de surface (...) On en parle souvent, mais très mal ».*

Dans son ancienne école, située dans une ville ardennaise, Jérôme (17 ans, G1) pouvait compter sur une professeure « *beaucoup plus engagée* », avec laquelle ils ont réalisé « *une vidéo pour le climat quand les étudiants allaient manifester* ». Aujourd'hui, le jeune homme apprécie les moments où un de ses professeurs digresse par rapport à la matière, propose une approche critique sur des sujets de société (tels que la pollution), et partage davantage ses opinions :

*« (...) C'était beaucoup plus intéressant (...), plus concret, plus réel mais on voyait qu'il avait envie d'en parler et ça rendait intéressant ce qu'il disait (...) parfois c'est important de parler de ça. »*

Jessica (15 ans, G1), qui fréquente une école à pédagogie alternative près de la région bruxelloise, est aussi de cet avis, et estime même qu'une heure de cours par semaine devrait être donnée au sujet de l'écologie, en plus de l'éducation politique. A cette fin, elle prône un financement plus important de l'éducation, dans les écoles. Néanmoins, Jessica remet en cause

la légitimité du modèle scolaire et son attractivité pour les jeunes : « *on n'attache pas vraiment d'importance parce que c'est l'école qui le dit* ». Une piste d'action qu'elle préconise, pour toucher davantage les jeunes entre les murs de l'école, est le débat. Elle explique qu'il suscite la participation de tout le monde, ce qui fait que « *t'es un peu forcé d'y penser* ». De la même manière, Jérôme (17 ans, G1) reconnaît les bénéfices d'organiser des débats :

« (...) *c'est super cool des débats avec des gens, c'est super instructif, ça aide beaucoup (...). C'est assez rare [à l'école], c'est ça que j'aurais bien aimé instaurer avec mes amis de l'école* ».

L'école de Tristan (16 ans, G1), localisée dans une ville wallonne et pourvue d'un ISE 18, s'est vue appliquer une nouvelle règle concernant les voyages scolaires : « *on fait plus aucun voyage en avion* ». Qui plus est, il a participé à un séjour scolaire en France, où l'objectif était, entre autres, la sensibilisation à l'environnement : « *on a visité deux productions où ils produisent en circuit super court* », la présentation de différents milieux ruraux, en plus d'avoir eu droit à une journée sur la Résistance. Par ce biais, Tristan et ses amis d'école ont été amenés à converser autour de sujets de société : « *des trucs qui nous ont un peu marqués et qui étaient un peu choquants dans la journée* », chose qu'ils ne font habituellement pas de leur propre initiative. Une situation similaire est rapportée par Olivia (17 ans, G1) : en cours de géographie, le dérèglement climatique a été abordé, aux côtés d'autres « *problèmes dans le monde entier* », cours à l'issue desquels « *on était tous déprimés* » déclare-t-elle. Néanmoins, les enseignements qui les ont « *choqués* » ont été un vrai tremplin vis-à-vis des discussions entre pairs autour du climat, qui sans être amené par des éléments extérieurs, ne surviennent pas dans leurs échanges habituels.

Olivia (17 ans, G1) fait partie du groupe Amnesty de son école, où elle fait notamment signer des pétitions autour des droits humains et a déjà participé à des journées de formations, entre autre autour de la politique et du vote, tandis que Lisa (16 ans, G1) appartient à celui d'Oxfam, grâce auquel elle participe à des activités autour du commerce équitable et participe à des journées de sensibilisation, sur le sujet de l'agriculture par exemple. Cependant, elles paraissent peu convaincues de la pertinence et de la portée de ces collectifs, bien que l'idée initiale soit bonne selon elles. Olivia trouve que dans son école, ils ne parlent pas assez de climat et si elle se dit assez informée, c'est grâce à des sources externes à sa scolarité. En effet, elle n'a pas « *trop d'espoir pour que ça soit à l'école que ça se fasse [l'éducation climatique]* ».

A l'école, Louis (18 ans, G2) dit ne pas se sentir suffisamment informé sur les questions environnementales et climatiques. A l'instar de Julien, Laurane, Maxime et Gilles, Louis est scolarisé dans un établissement offrant des formations techniques et professionnelles, dont l'ISE est de 2. Or, les leçons portant sur cette matière font partie des « *seuls moments où [il] a aimé apprendre* », lui qui se dit très intéressé des origines du dérèglement climatiques. Cependant, il n'entreprend pas de recherches de son plein gré à ce sujet. De ce fait, si cette matière n'est pas étudiée à l'école, Louis n'aura pas l'occasion d'affiner ses connaissances dessus. La même chose vaut pour Laurane (18 ans, G2), qui affirme que le sujet n'est pas assez enseigné ; lorsqu'il l'est, c'est de manière superficielle, « *bâclé* » selon ses mots.

C'est également le cas pour Jeanne (16 ans, G2), qui regrette que les enjeux climatiques ne soient pas enseignés de manière plus systématique et ne fasse pas partie intégrante du programme scolaire. A cet effet, la jeune femme m'explique qu'elle a déjà pris l'initiative de solliciter une de ses professeures qui abordait cette thématique lors de ses cours, afin de savoir comment elle pouvait approfondir ces apprentissages. Elle présume que s'il y a un désir de s'informer plus, il reste possible de consulter les professeurs qui, d'après elle, « *s'y connaissent bien (...) qui doivent connaître des choses comme ça* », suggérant sa confiance envers l'institution scolaire vis-à-vis de l'éducation relative au climat.

La seule manifestation à laquelle Gilles (17 ans, G2) ait participé portait sur les réformes de l'enseignement, annoncées début 2025. C'est un de ses professeurs qui leur a expliqué les enjeux et la raison d'être du rassemblement, sans quoi il n'en aurait rien su puisqu'habituellement, le corps professoral ne détaille pas les motifs de ces mobilisations. Il me confie qu'il n'avait jamais vu « autant de monde » que lors de cet événement.

Dans l'établissement que fréquente Julie (15 ans, G1), très réputé et doté du plus haut ISE (20), la situation est tout autre : les causes sociales et environnementales semblent imbriquées dans les « valeurs » scolaires. Elle décrit le public de son école comme provenant de ce qu'elle nomme « de bonne famille », ajoutant qu'il y a « pas mal de bonnes personnalités à l'école ». Les termes que Julie emploie semblent soutenir un discours louable sur des familles perçues comme respectables, bien « éduquées » et élevées à un certain statut socialement reconnu. Cela renvoie au principe de reproduction et de transmission des différents capitaux théorisé par Bourdieu et Passeron (1970) : la transmission de dispositions, de goûts et de compétences, valorisées par l'institution scolaire, suppose une homogénéité sociale notable et constitue un entre-soi fondé sur une origine sociale valorisée et des codes culturels spécifiques. »

### 1.3. *Etiquetage et disqualification*

Un aspect étant peu ressorti dans l'exploration littéraire, mais qui s'est imposé dans les récits des jeunes de milieu favorisé, est la stigmatisation de l'engagement politico-climatique. Six des sept jeunes du groupe 1 m'ont parlé de l'image « *bobo écolo* », terme employé à des fins disqualifiantes, qu'ils incarnaient à travers les représentations de leurs pairs. Au-delà de la dévalorisation de l'engagement climatique, redouter ce jugement peut amener son anticipation, et donc des stratégies pour l'éviter. Dans cette optique, Tristan (16 ans, G1) cité la pression sociale, qu'il nomme « *pression extérieure* », comme obstacle à son engagement.

A contrario, aucun individu du groupe 2 n'a évoqué de stigmatisation concernant une identité dite de « *bobo écolo* », ni même de termes appartenant à ce champ lexical, qui semble constituer un profil éloigné du leur, d'autant plus s'ils taisent cet intérêt et cet aspect auprès de leurs pairs. Cela est renforcé par l'idée qu'il s'agit d'un sujet sérieux aux yeux des jeunes et de leurs représentations.

Julie (15 ans, G1) n'a, quant à elle, pas mentionné cet aspect, elle qui paraît évoluer dans une bulle partageant ses aspirations et son mode de vie, tant dans sa sphère familiale, amicale, que scolaire. En effet, elle félicite son école pour son engagement et les valeurs enseignées au travers de programmes de cours et de projets mettant à l'honneur les questions climatiques, ce qui laisse supposer que ses camarades de classe partagent cette mentalité.

Cet angle d'analyse, ne donnant pas directement réponse à ma question de recherche, fait l'objet d'un approfondissement en Annexe 4, intitulée « Complément d'analyse ». Il est éclairé par des extraits d'entretien saillants et des concepts, notamment la *labelling theory* de Becker (1963) et *novlangue* de Orwell (1984). Par ailleurs, ce thème met en exergue une différence marquée entre les deux groupes socio-économiques de mon public, ce qui témoigne de leur rapport différencié au climat.

## 2. L'engagement juvénile

### 2.1. *Un concept aux contours flous*

Il est complexe de définir strictement l'engagement, ses formes et ses limites, celles-ci étant plus ou moins souples ou floues selon les représentations. Mon immersion sur le terrain m'a fait constater qu'effectivement, les jeunes n'ont pas forcément connaissance de ce qui considéré comme un « engagement ». Ils détiennent tous une idée différente de ce que ce terme peut signifier et impliquer, et c'est de la sorte que j'ai pu observer les manières dont ils pensent et parlent de l'engagement. Qu'il soit classé dans le groupe 1 ou le groupe 2, le public juvénile

interrogé n'a pas manqué de relever le caractère flou ou ambigu de ce qu'on appelle « s'engager » aujourd'hui. En effet, il n'était pas rare qu'ils aient du mal à distinguer actions ordinaires et engagement conscient, celles-ci s'entremêlant et brouillant donc les frontières, ce qui peut être mis en lien avec les gestes « allant de soi » à la suite d'une socialisation intériorisée à un jeune âge.

Cette précision me paraît importante ; d'une part, elle fait écho à l'approche holistique de l'engagement mobilisé dans le cadre théorique, et d'autre part, cela met en lumière le caractère subjectif et parfois intimidant de la notion d'engagement. Cette ambiguïté est globalement partagée par les jeunes des deux groupes, mais semble davantage peser sur ceux du groupe 2. Ils peinent davantage à se qualifier eux-mêmes d'engagés, malgré des pratiques ou des réflexions qui relèvent pleinement de formes d'engagement diffuses ou informelles, d'où l'importance et la légitimité d'élargir les questions aux causes sociales. Ce flou perceptif tend ainsi à occulter certaines formes d'implication, en particulier chez les jeunes qui n'ont pas évolué dans un contexte valorisant des pratiques d'engagement visibles et reconnues.

Rares sont les individus interrogés qui se qualifient d'emblée d'« engagés ». Un sentiment d'illégitimité transparaît dans leurs propos, le terme semblant réservé à un investissement important, presque dévotionnel. Leur conception de l'engagement correspond à des formes classiques : s'impliquer politiquement (parti, manifestations, mouvements sociaux) ou adopter un mode de vie écologiquement strict. La majorité d'entre eux estime ne pas faire grand-chose face aux enjeux climatiques et sociaux, considère leur action peu efficace et n'assimile pas leurs pratiques à un véritable engagement, du moins selon les représentations qu'ils en ont, centrées sur les formes reconnues et valorisées, comme souligné dans la littérature.

Jeanne (16 ans) confirme que les questions sociales et climatiques sont importantes pour sa famille, mais minimise cela : « *on n'est pas trop dans les grandes choses* », ce qui renvoie effectivement à des formes d'engagement moins flagrantes, moins valorisées, et même moins reconnues par les concernés. Jérôme (17 ans, G1) sous-estime aussi son implication :

*« (...) Je pense que c'est important aussi d'essayer de faire bouger un peu les choses à son échelle, même si je le fais pas vraiment, je sais pas si c'est par flemme ou manque de courage (...) Je sais pas si je suis vraiment engagé (...) Je sais pas si c'est par flemme, par peur, ou parce que je me lasse (...) Je sais pas si je serais prêt à m'engager complètement dans un truc à 100%. »*

En plus de ce degré d'implication élevé, c'est l'image d'un engagement classique qu'ils entretiennent, à savoir être impliqué dans la sphère politique (un parti), participer à des

manifestations, être à l'origine de mouvements sociaux, adopter un mode de vie plus strict en matière d'habitudes écologiques... Dans un premier temps, la majorité d'entre eux m'ont répondu qu'ils ne faisaient pas grand-chose quant aux enjeux climatiques et sociaux, que leur implication n'avait pas beaucoup d'effets et qu'ils n'assimilaient pas leurs actions et leurs valeurs à un engagement à proprement dit, du moins aux représentations qu'ils en font. Celles-ci se dessinent autour des formes de participation reconnues et valorisées, comme indiqué au préalable dans la revue de la littérature. Jeanne (16 ans) confirme que les questions sociales touchent sa famille et sont importantes pour eux, mais minimise cela : « *on n'est pas trop dans les grandes choses* », ce qui renvoie effectivement à des formes d'engagement moins flagrantes, moins valorisées, et même moins reconnues par les concernés.

Un autre élément peut illustrer cette tendance : avant d'entamer l'entretien avec Louis (18 ans, G2), j'ai omis de définir ce que j'entendais par le terme « engagement », et ce qui était donc attendu dans ses réponses. Cet oubli a pu être corrigé rapidement, après les premières questions mais une différence significative se fait ressentir avant et après cette mise au point. A priori, il ne pensait même pas être concerné par des pratiques d'engagement, tandis qu'à posteriori, ses perceptions se sont modifiées et des pistes de réponses se sont donc dégagées.

## 2.2. *Formes d'engagement*

En réalité, ce sont les mobilisations cognitives qui ressortent particulièrement de leur engagement politique. En effet, peu importe la façon dont ils y donnent corps, les jeunes sont animés par des convictions fortes et un point de vue éclairé sur ces questions. Comme mentionné dans la littérature, les valeurs ne se traduisent pas forcément en actions, ce qui ne retire en rien la véracité et le poids de ces valeurs. En effet, Becquet & Goyette ont souligné cette distinction entre l'adhésion morale, basée sur des « causes jugées légitimes », et l'implication réelle (2014, p. 5). Cette dynamique rejoint aussi l'idée d'entretenir « un idéal sans nécessairement le traduire en acte » (Greissler, 2014b, p. 13).

Cela rejoint les représentations que Maxime (17 ans, G2) a de son propre engagement : « *je m'engage pas spécialement, juste j'en parle* ». Jessica (15 ans, G1) revendique que « *en parler, c'est le plus gros truc que tu puisses faire* » pour toucher les personnes non conscientisées, tandis que Célestine (20 ans, G2) préconise de : « *pas forcément faire des débats, parce que les gens parfois sont têtus et veulent pas savoir ; juste en parler, ça aide* ». Julie révèle aussi son goût de la sensibilisation par la discussion : « *je fais à fond pour pouvoir en parler autour de*

*moi (...) donner mon point de vue ».* Jérôme (17 ans, G1), lui, définit comme tel son engagement : *« y'a des trucs auxquels je suis sensible mais je suis pas impliqué fortement dedans quoi ».*

Julien (19 ans, G2), qui se qualifie de *« grand ami des animaux »*, a déjà pu donner corps à cet attrait pour les animaux en s'investissant en tant que bénévole dans des refuges, ou simplement en s'y rendant pour se sensibiliser à la problématique des animaux abandonnés. Jessica (15 ans, G1), elle, est végétarienne depuis plusieurs années, tandis que Célestine (20 ans, G2) aspire à le devenir. Jérôme (17 ans, G1), lui, accorde une importance particulière aux enjeux éthiques et environnementaux de la consommation de viande. Lui qui n'est pas végétarien pour autant, argumente sa position :

*« (...) Tuer des animaux, c'est nécessaire pour les manger, ben tuer d'une manière éthique, je trouve ça logique et ça devrait être obligatoire pour moi. Ça c'est des causes sur lesquelles je serai le plus prêt à m'engager, justement, que d'autres, la cause animale. Ça me touche peut-être plus que les autres [causes]. Même si moi je consomme de la viande, je pense que c'est pas deux choses qui sont forcément contraires (...) on peut être sensible à la cause animale et quand même vouloir manger de la viande, c'est pas opposé, faut juste savoir manger de manière modérée et éthique ».*

Jérôme (17 ans, G1) précise que ce sont notamment des vidéos qui l'ont autant sensibilisé à ce sujet : *« ça te change souvent quand on parle beaucoup de ça. »*, il trouve *« scandaleux »* les abattoirs, *« les testeurs de maquillage »*. Il souligne l'impact environnemental considérable de l'élevage destiné à la production de viande *« l'éthique, on le voit (...) on sait voir l'impact que ça a, alors que environnemental, c'est beaucoup plus compliqué à voir »*. Il aimerait alors s'investir dans la cause pour agir davantage sur sa dimension environnementale et les coûts environnementaux. Moins visibles, moins directes que les enjeux de souffrance animale qui sont, eux, plus exposés, plus révélés via des reportages, vidéos et images choquantes qui suscitent l'affect. Gilles (17 ans, G2) aussi été conscientisé à cette problématique grâce à du contenu visionné, notamment via des reportages. Il aborde alors le dérèglement climatique par le prisme de la détérioration de l'habitat et des conditions de vie des animaux : *« le réchauffement, la chute des glaces, la pollution plastique dans les océans... »*. A cet égard, l'exemple des ours polaires est celui qui l'a interpellé le plus intensément. Il avance qu'il s'agit de mammifères *« un peu comme nous »*, ce qui présume une identification significative et une affection particulière envers ces animaux :

*« Imaginons, on serait comme eux, ça serait quand même triste, imaginons que leur glacier, ils fondent... ».*

A l'image de leurs parents (voire « socialisation primaire » ci-dessus), tous les jeunes de milieu favorisé sont impliqués dans au moins une organisation de jeunesse ou une activité bénévole. A noter qu'ils ne perçoivent pas réellement EcoJ comme un engagement en tant que tel mais plutôt telle une activité pourvoyeuse de liens sociaux. Il s'agit alors d'un espace où ils ont l'occasion d'affirmer davantage leur identité que des personnes extérieures qualifient de « *bobo écolo* », comme précédemment développé.

Outre leur affiliation commune à EcoJ, Julie (15 ans, G1) fait partie d'une coopérative, dans sa commune, que sa mère a rejoint par après grâce à elle. Sa motivation était première était la suivante : « *vu que je suis enfant unique, j'avais besoin de liens sociaux positifs* ». Julie prône également le circuit-court par un autre moyen ; en s'inspirait de l'expérience de son voyage au Danemark, elle a instauré une sorte de magasin devant chez elle, dans sa rue où elle met en libre-service des produits de son verger et de son potager, ainsi que certaines de ses créations. En échange, elle dispose une boîte dans laquelle les acheteurs peuvent glisser l'argent en fonction de ce qu'ils emportent. Elle a été guidée par son ambition « *d'aider [son] quartier et pouvoir partager des produits locaux* », ce qui illustre sa préférence pour les pratiques d'engagement ancrées dans un contexte local, dans son quartier et sa commune. Enfin, elle adhère à des pratiques d'engagement individuelles, prônant un mode de vie écologique.

Olivia (17 ans, G1), elle, aide sa mère dans le projet de jardin partagé et de commande groupée de produits locaux. De plus, elle souhaite « aussi faire quelque chose niveau humain », elle qui est déjà très conscientisée sur le climat et attachée à la nature, dans laquelle elle aime passer du temps, à l'instar de ses parents. A cet effet, elle participe à des projets mettant à l'honneur la citoyenneté mondiale et solidaire, en Belgique et en Afrique. Dans ce cadre-là, elle dit avoir appris énormément, ce qui a stimulé sa motivation à s'engager, mais semble avoir du mal à conserver cet entrain sur le long terme : « c'est un peu dommage parce quand t'es là-dedans, tu te dis « ah j'vais faire plein de trucs, je suis trop motivée », puis t'arrives chez toi, en fait tu fais plus rien parce que t'es dans le quotidien. »

Dans le cadre d'un projet menaçant la faune et la flore locale ainsi que l'assainissement des eaux dans son village, Jérôme s'est déjà adonné à une action militante, en compagnie d'un ami. Il s'agissait d'« *écrire des choses sur des panneaux en disant qu'on ne voulait pas ce projet* ». En plus de signer des pétitions sur EcoTalk, Lisa (16 ans, G1) est allée à plusieurs reprises en manifestations à Bruxelles. Si ce sont ses parents qui l'y ont initiée, elle y a ensuite participé avec des amies, lorsqu'elles étaient « *plus âgées* » :

*« Ça sert pas à grand-chose, mais on était quand même là quoi. Fin moi j'y vais quand même parce que je me dis que une personne ça change un peu, un tout petit peu quoi (...) c'était nul, mais on y allait ».*

Pour les jeunes de milieu défavorisé, le climat passe globalement en préoccupation secondaire face à des questions sociales. Par exemple, les filles de groupe 2, particulièrement Célestine (20 ans, G2) et Jeanne (16 ans, G2), attribuent une place prépondérante au féminisme. A ce titre, Célestine admet qu'il serait impensable de ne pas s'intéresser au féminisme en tant que femme, mettant une fois encore en avant la dimension de proximité avec cette cause. De surcroît, elle s'afflige de l'inaction à ce niveau :

*« T'as pas le choix de t'intéresser à ça, et pour moi en tant que femme, c'est normal d'être féministe parce que c'est pour tes droits (...) C'est pas ceux qui restent assis sur une chaise qui ont fait bouger les choses ».*

Célestine (20 ans, G2) vit à mi-temps chez sa mère, qui a obtenu sa garde, et à mi-temps chez son partenaire amoureux, qui a mis prématurément fin à son parcours scolaire pour travailler comme ouvrier. Après un parcours scolaire rythmé par plusieurs épisodes de décrochage, d'arrêt, et de réorientation, elle a finalement rejoint l'enseignement en alternance (CEFA) en vue de décrocher son CESS. Elle m'explique que son engagement féministe l'a menée vers d'autres sujets, tels que le climat, dans une volonté *« de montrer et dénoncer »* des aspects sociétaux *« pas normaux »*, mais aussi par souci de distinction et de rupture avec les gens de son âge, elle qui ne voulait *« pas être comme les autres »*. Elle signe alors des pétitions, dénonce la surconsommation, sans toutefois participer aux manifestations, ce qu'elle explique par son rythme scolaire et professionnel. Attachée à ses jours de repos, elle juge certaines mobilisations trop énergivores et se pense *« un peu égoïste »* à cet égard. Elle mentionne néanmoins la réforme de l'enseignement début 2025, qui l'a directement touchée. Bien qu'elle n'y ait pas directement pris part, Célestine s'est impliquée par d'autres moyens à ce propos, comme en relayant des informations.

Touchée par l'inégalité salariale subie par sa mère, qu'elle a *« en travers de la gorge »*, Jeanne (16 ans, G2) fait du féminisme un combat central, dénonçant des discriminations présentes *« partout pour les filles »*. Si elle évoque un sentiment de révolte, elle estime qu'*« on ne peut rien faire contre ça »* en raison des lois : *« si on se révolte, on ira en prison, on aura des ennuis »*. Elle cite aussi d'autres causes qui lui tiennent à cœur : injustices sociales, financières et raciales, qu'elle considère comme des *« choses de base »*. Son engagement pour le féminisme se traduit par des actions scolaires et personnelles : participation à la journée du 8 mars aux côtés de sa mère, aide à un vide-dressing solidaire pour femmes de forte corpulence, tenue d'un carnet sur

le féminisme alimenté par ses cours et recherches. La visibilité des luttes et les injustices observées, comme les agressions sexuelles, ont nourri la position actuelle de la jeune femme, elle qui défend avec ferveur ses convictions. En effet, un engagement se doit d'être fort et authentique pour elle. Jeanne reconnaît toutefois un côté « un peu extrémiste » et vouloir « se calmer », son discours devenant facilement véhément lorsqu'il en vient aux droits des femmes.

Jeanne (16 ans, G2) projette de continuer à renseigner davantage sur le féminisme, mais déclare ne pas savoir comment se documenter, ce qui freine l'approfondissement de ses apprentissages. Gilles (17 ans, G2), quant à lui, aimerait mettre son énergie au service de causes qui lui tiennent à cœur, mais ne sait pas comment procéder ni à qui s'adresser dans sa région. Ces obstacles invisibles participent à restreindre la capacité des jeunes à traduire leurs valeurs en action concrètes. Ce défaut d'accès illustre plus largement une tendance observée chez les jeunes du groupe 2, qui expriment tous un intérêt pour les enjeux climatiques et sociaux, bien qu'ils ne les placent pas nécessairement au cœur de leurs priorités. Plusieurs raisons peuvent éclairer ce constat : des préoccupations plus pressantes, un manque de temps, ou encore un accès limité, voire inexistant, aux ressources et outils pour s'engager. Évoluant dans des contextes relativement fermés sur eux-mêmes, plusieurs expriment ne pas avoir connaissance des structures, canaux ou occasions permettant de s'impliquer.

Parmi ses convictions et moyens d'action (même si elle ne le considérait initialement pas comme tel), Jessica (15 ans, G1) boycotte Primark et SHEIN :

*« je peux vraiment pas, surtout que c'est de la mauvaise qualité, c'est de la fast fashion, c'est fait par des gens qui sont mal payés, c'est pas ecofriendly... C'est une catastrophe, surtout SHEIN ».*

A cette fin, elle achète ses vêtements « *en frip'* », bien que ça soit « *devenu à la mode* » et donc « *super cher* ». Gilles (17 ans, G2) m'a raconté qu'il a réussi à convaincre plusieurs membres de sa famille de ne plus commander de textiles via l'enseigne SHEIN. Après avoir visionné un reportage exposant les dérives de l'industrie de l'*ultra fast fashion*, il a eu une prise de conscience et a décidé de ne plus consommer des vêtements de cette marque, et que ça ferait « *toujours une commande en moins* ». Il en a alors fait part à sa famille, en axant son argumentaire sur les conditions de travail et les traitements subis par la main d'œuvre à l'origine de cette production. Il a appuyé son discours avec des preuves en montrant certaines images et séquences « choc », outil de sensibilisation fondé sur les émotions, propices à une réaction. Une fois encore, c'est son positionnement émotionnel, s'apparentant à de l'empathie, qui impulse ces ajustements dans les conduites. Dans la même optique, Lisa (16 ans) a fait de même avec

une de ses amies proches qui *« commandait sur SHEIN, TEMU et tout ça, et là on a réussi à faire en sorte à ce qu'elle arrête quoi »*. Toutefois, infléchir ce changement de comportement n'a pas été simple à cause de sa nature moralisatrice. A l'égard de l'industrie textiles, Jérôme (17 ans, G1) juge son propre comportement *« hypocrite »* car il dit ne pas faire *« attention à aller en seconde main ou en magasin plus responsable »*, chose qu'il regrette après coup : *« je me dis que c'est un peu con de défendre des valeurs écologiques et de pas les représenter sur ses vêtements, qui est un facteur important dans l'écologie [il me montre ses vêtements] »*

Revenant sur les élections de 2024, Célestine souligne : *« on s'est vraiment renseignés histoire de pas voter n'importe quoi »*. Elle critique le MR, estimant qu'il soutient davantage les *« multinationales, celles qui ont beaucoup d'argent »* que les *« petits indépendants »*, ce qui motive ses recherches avec son partenaire pour voter *« en conscience »*, lui qui est électricien et syndiqué. Elle admet que sans la médiatisation de certaines polémiques, elle aurait sans doute conservé les opinions politiques de ses parents. Aujourd'hui, elle se situe *« d'office plus à gauche qu'à droite »* sur l'échiquier politique et envisage *« d'aller vers le PTB »* pour *« combattre l'extrême contre l'extrême »* face *« aux extrêmes qui montent à droite »*. Parallèlement à cette prise de conscience politique, Célestine déplore que l'espace médiatique s'empare actuellement trop peu de la question environnementale, contrairement à l'époque des manifestations pour le climat où le sujet était bien plus visible (cf. revue de la littérature *« mouvements climat et jeunesse »*). Elle met en cause ce déficit de médiatisation qui renforcerait une forme de distance psychologique par le manque d'affects et d'identification, ce qui freinerait l'appropriation de ces questions, et l'engagement qui pourrait en découler.

Gilles (17 ans, G2) suggère l'idée de se lancer dans la politique pour *« tenter de changer les choses »*, et ainsi contrer l'inaction collective et la déception que celle-ci suscite. Il appuie cela en dénonçant *« les cons qu'il y a au parlement »* et qu'à ce titre, il serait nécessaire *« d'investir dans des beaux politiciens pour la bonne cause du pays, et pour le monde »*. Hugues critique les responsables politiques, qu'il invite à *« se mettre d'accord pour faire des vraies actions avec une influence »*. Il critique la logique politique qui consiste à *« s'attaquer à un problème une fois qu'on a réglé les autres problèmes »*. Jessica (15 ans, G1), elle, se décrit très intéressée par la politique mais ne sait pas comment concrétiser cela :

*« Je sais pas comment moi-même je pourrais m'investir dans quelque chose de politique, j'ai 15 ans ! »*.

Sur le plan politique, Jérôme (17 ans, G1) a déjà pensé à s'engager dans sa commune. Avec une de ses amies, ils se sont renseignés pour fonder un *« parti des jeunes »*, ce qui paraissait difficile

à mettre en place. Leur motivation provenait, d'une part, d'un manque d'identification aux partis, car aucun d'entre eux ne « *représentait ce qu'on voulait vraiment* » et d'autre part, d'un manque d'informations reçues vis-à-vis des listes qui se présentaient aux élections européennes ; or, c'était la première fois qu'ils s'apprêtaient à voter. Bien que ce idée n'ait pas abouti, Jérôme estime que « *ça peut au moins être intéressant d'en discuter, mettre nos idées au clair sur certains trucs qui seraient encore cools à faire je pense, pour vraiment être conscients de nos valeurs* » et même sans être fermes dans leurs convictions et « *aussi peu développées qu'elles étaient, on aurait pu faire quelque chose avec ça* ». De la sorte, un investissement de ce type semble concrétiser les aspirations et valeurs de Jérôme (16 ans, G1) :

« *Ca peut être intéressant d'avoir des partis Ecolo plus importants, mais à plus grande échelle je pense, c'est peut-être plus efficace (... ) Quand on a voté à l'Union Européenne, en tant que jeune de plus de 16 ans, bah là j'ai vraiment regardé par rapport aux mesures environnementales (...) conseillées* ».

Jeanne (16 ans, G2) perçoit la politique comme une entrave à l'engagement :

« *On peut rien faire parce que les ministres et tout qui font les lois (...) si on commence à se révolter (...), à aller contre la volonté des ministres et tout, qui sont un peu supérieurs à nous, on est foutus* ».

Elle illustre cela par le statut hiérarchique profitant aux représentants politiques et aux agents de police, craignant les conséquences et représailles probables d'une protestation contre le pouvoir (mis) en place. Elle fait le parallèle avec l'étudiante en Iran qui est sortie en sous-vêtements devant son université et dont le comportement a été réprimé. Selon elle, la seule chance de faire bouger les lignes est que « *tout le monde, sans exception* » se mobilise, faisant référence à des combats précédemment gagnés grâce à la révolte citoyenne, et dans le cas contraire, c'est peine perdue selon elle. Elle regrette la passivité des gens, mais admet qu'elle participe également à cette dynamique par souci de sécurité (et celles de ses proches et des citoyens en général) qui serait mise à mal en contrant le pouvoir.

Jeanne (16 ans, G2) me parle de la complexité que peut constituer l'accomplissement d'actions écologiques. Par exemple, Jeanne (16 ans) évoque le coût onéreux que représente les produits bio, hors de portée pour sa famille, bien que celle-ci « *essaie quand même de faire attention [à l'écologie], il y a des facteurs qui rentrent en compte* », comme la contrainte financière et le caractère chronophage de ce type de consommation. Elle aimerait se renseigner davantage sur la cause climatique : « *on aimerait bien faire plus de choses, mais après faut qu'on se renseigne nous-mêmes en tant qu'ado* ». Hugues attribue de la même manière cette responsabilité aux

jeunes ; il estime qu'il leur revient de s'informer de leur côté, s'il y a un désir de mieux connaître les enjeux environnementaux.

La connaissance des réalités du monde du travail et des inégalités sociales préalablement évoquée, couplée à une initiation aux gestes écologiques du quotidien, semble acheminer les jeunes de milieu défavorisé interrogé vers une sensibilité climatique. Par ailleurs, le public du groupe 2 préfère garder pour soi les injustices, et entretenir un rapport plus actif avec les sujets de société. En effet, ils se rangent plutôt du côté de la réaction, comme par la défense (ou la prise de position envers) des personnes opprimées : des amis, ou des connaissances, victimes de discriminations telles que des remarques racistes, mais aussi de harcèlement, de moqueries, etc. Cela s'explique probablement par leur sensibilisation importante au racisme et leur discours anti-raciste.

Louis (18 ans, G2) peine à saisir les rouages du système raciste car à ses yeux « *c'est des gens comme nous en fait* ». Il pense que des sanctions devraient être mises en place à l'encontre de « tous ceux qui font du racisme », donc des auteurs d'actes et de propos racistes/discriminants. A son échelle, il tâche de défendre des personnes victimes de discriminations et de remarques désobligeantes et d'intervenir auprès des personnes qui en sont auteures. A cette fin, il leur suggère de se mettre à la place de celles et ceux visés par leurs atteintes, faisant de l'empathie une vraie arme. Il s'afflige d'ailleurs du manque d'empathie de ces individus : « *ils se mettent pas à la place des gens* », faculté qui semble constituer une condition sine qua non pour s'identifier aux causes sociales, et s'engager en leur faveur. S'ils se sentent le devoir d'agir/réagir, c'est aussi parce qu'ils se sentent concernés par les situations de discrimination, que ça soit par rapport à eux-mêmes ou à leurs proches. Comme Julien (19 ans) l'avait déclaré : « *quand t'as vécu la situation [harcèlement], c'est beaucoup plus facile pour toi de comprendre* », et d'orienter ses conduites en conséquence ».

Laurane (18 ans, G2) n'hésite pas plus à réagir face à des propos discriminants :

« *Si je vais entendre un propos raciste ou homophobe, directement j'vais essayer de remettre la personne à sa place [...] en expliquant que chacun fait ce qu'il veut, et chacun est ce qu'il est* ».

Laurane (18 ans, G2) assimile ce type d'actes à des « *gestes du quotidien* » qui symbolisent son implication dans certaines causes, au même titre qu'utiliser une gourde et inciter son partenaire amoureux à faire de même, trier ses déchets, ne pas surconsommer... A ses yeux, l'engagement passe par un répertoire de « *petits gestes mais qui vont aider* », et qui devraient être à la portée de tout le monde, comme elle l'explique dans cet extrait :

*« On va pas forcément y faire grand-chose à part les petits gestes du quotidien (...) je comprends pas pourquoi les autres ils le font pas (...) personnellement, ça me prend pas de temps de le faire ».*

Maxime (17 ans, G2) et Jeanne (16 ans, G2) évoquent aussi des « *petites actions* » en ce qui concerne l'engagement climatique, notamment au sein du foyer. Louis (18 ans, G2), lui, reconnaît ne pas chercher à s'informer activement sur ces enjeux, invoquant un manque de temps : *« je vais pas commencer à chercher des trucs comme ça qui vont prendre du temps »*, signe que l'information autour de la question climatique ne figure pas parmi ses préoccupations premières. Cette démarche restant secondaire, si la question n'est pas étudiée à l'école, Louis n'aura pas l'occasion d'affiner ses connaissances dessus.

Par ailleurs, mobiliser une grille d'analyse genrée pour étudier l'engagement me semble opportun en vue de comparer les jeunes selon une autre caractéristique que l'appartenance de classe, mais aussi en croisant ces deux angles d'approches, ainsi susceptibles de faire émerger de nouveaux éléments pertinents pour cette recherche. Sans grande surprise, le féminisme est un combat que les filles mettent en exergue parmi leur engagement, tandis que les garçons le citent comme sujet à aborder avec leurs amies féminines. Cette cause est davantage évoquée chez les filles du groupe 2, pour qui elle constitue une préoccupation importante. Jessica (15 ans, G1) parle également beaucoup de féminisme, elle qui est très conscientisée sur les thèmes sociaux. Chez les garçons, c'est notamment le registre automobile qui se démarque par rapport aux filles. En effet, la majorité des garçons interrogés abordent la problématique de la voiture électrique, qu'ils soient de classes favorisées ou non, en la situant dans les débats et les discours publics qui s'y rapportent et en s'y positionnant. On peut retrouver ce jargon, propre au monde automobile, chez plusieurs garçons mais pas chez les filles, peu importe leur milieu d'origine. Jérôme (17 ans, G1) attribue beaucoup de place aux voitures électriques dans son discours. Pour lui, la voiture électrique est à la voiture thermique ce que le diesel était à l'époque à l'essence, dans la mesure où les voitures à diesel ont connu des développements et des investissements importants permettant *« de faire la voiture qu'on connaît maintenant »*. Le jeune établit donc le parallèle avec les voitures électriques :

*« (...) Ne pas laisser la place à l'électrique de d'exprimer plus sur le marché, ça veut dire [ne] pas (...) pousser la technologie forcément aussi haut que s'il y a plus de demande, et donc ça serait dommage (...) si on faisait pareil avec l'électrique, à mon avis, mettre beaucoup plus d'argent qu'il y a maintenant (...) ça permettrait de les rendre plus vertes, plus efficaces point de vue batterie, autonomie et performance de la voiture pour ceux qui aiment ça. »*

Pour Gilles (17 ans, G2), il serait plus opportun de tendre vers une hybridation des véhicules car « *ça pollue déjà moins, y'a toujours un peu moins de dioxyde de carbone* ». Maxime (17 ans, G2) et lui-même perçoivent alors la problématique de l'électrique sous un autre angle :

« *Ca pollue beaucoup parce faut le plastique pour la batterie, et les batteries, une fois qu'elles sont mortes, on sait plus quoi en faire* » (Maxime, 17 ans, G2).

« *Si on regarde pour les voitures électriques comment c'est créé, ça consomme plus que la voiture [thermique] sur toute sa durée de vie !* » (Gilles, 17 ans, G2).

Jessica (15 ans, G1), Tristan (16 ans, G1), et Hugues (17 ans, G1) expriment tous les trois une volonté d'agir, bien que mesurée ; « *je sais pas trop si je peux vraiment faire beaucoup de trucs, fin je fais de mon mieux mais voilà, à mon échelle* », relate Jessica. Tristan, lui, assimile « l'écologie » à un « gradient » à l'égard duquel « *il faut un peu peser le pour et le contre et essayer de faire le mieux qu'on peut* ». Hugues adopte une posture similaire, où l'action se limite à ce qui est accessible et réaliste : « *j'ai envie de faire ce qui est en mon pouvoir pour avoir le minimum d'impact (...) de manière pas trop compliquée et personnellement (...)* ». Ce type d'engagement passe notamment par le fait de « pousser » ses parents à adopter certaines habitudes, notamment alimentaires, en les sensibilisant à la surconsommation et au gaspillage, avec lesquels il dit avoir « *beaucoup de mal* » et être plus méticuleux que ses parents. Mais c'est surtout par le biais des moyens de transport qu'il agit concrètement, en privilégiant le vélo pour ses déplacements quotidiens. Lui qui valorise les activités extérieures et qui se dit attaché à la nature, il privilégie naturellement le vélo pour ses trajets quotidiens, à l'instar de ses proches (famille immédiate et étendue). En outre, le jeune homme plaide pour un développement accru des infrastructures cyclables, ainsi qu'une réduction de l'usage de la voiture en ville, ce qui rendrait selon lui l'espace urbain bien plus agréable. Hugues accorde ainsi une grande importance à la transition écologique des moyens de transport. Jessica (15 ans, G1) partage cette préoccupation sur la mobilité et prolonge la réflexion en soulignant la nécessité de réguler les transports le plus polluants et de favoriser les modes plus durables :

« *Si on voudrait vraiment changer quelque chose, faudra arrêter par exemple les jets privés, faudrait diminuer tout ce qui est train [leur prix]* ».

Quant à Gilles, (17 ans, G2) il se déplace en trottinette électrique ou à vélo pour se rendre à l'école, ce qu'il assimile à un geste écologique. C'est via ce moyen de transport et ses passages dans des zones rurales qu'il a développé une sensibilité à l'environnement : « *J'étais fort casanier, puis je me suis rendu compte de la beauté de la nature* ». Il ajoute que lorsqu'il

obtiendra son permis de conduire, il fera en sorte d'éviter d'utiliser constamment la voiture. Dès lors, il projette de conserver ses habitudes en matière de mobilité douce, enjeu important pour lui.

Bien qu'il se sente moins à l'aise lorsqu'il s'agit de se situer ou de s'investir sur les questions sociales, Hugues (17 ans, G1) a néanmoins exprimé à ses parents son souhait d'accueillir des personnes ukrainiennes chez eux lors du début de la guerre en Ukraine. Il considérerait cela comme un « *geste de solidarité* », concret et réalisable à leur échelle. Ce type d'injustice l'émeut particulièrement : « *ce qui arrive aux Ukrainiens, je trouve ça horrible* », confie-t-il, avant d'élargir sa réflexion à « *toutes les situations du monde où les gros trucs un peu connus (...) des gens qui ont rien demandé qui sont mêlés dans des conflits (...) ça me tient toujours un peu à cœur* ».

Ce sont souvent les jeunes qui, comme Hugues, introduisent ces préoccupations dans la sphère familiale, en éveillant la conscience sociale de leurs parents. Hormis dans la situation de Jessica (15 ans, G1), dont la mère est déjà très impliquée dans le secteur du sans-abrisme, un engagement professionnel qui donne à la jeune fille une sensibilité particulière pour ces enjeux

### 2.3. *L'engagement à l'ère numérique*

Une analyse des pratiques d'engagement des jeunes ne peut aujourd'hui faire abstraction de la socialisation numérique, qui est une extension du concept de socialisation, mais via les espaces numériques. Celle-ci est entendue comme le processus par lequel les individus, en l'occurrence les jeunes, intègrent des normes, des valeurs, des attitudes ou des représentations à travers les outils numériques (réseaux sociaux, forums, vidéos, plateformes, etc.). Selon leur appartenance sociale, les jeunes n'appréhendent pas de la même manière l'usage du numérique. En effet, Granjon parle d'une « correspondance entre l'espace des pratiques numériques et celui des positions sociales » (2022, p. 92). Ces pratiques figurent comme des « produit intériorisés de la socialisation passée », dans la mesure où elles sont elles-mêmes liées « aux représentations, envies, appréciations, intérêts, goûts et sens pratiques de ceux qui les mobilisent » (Ibid.).

A l'ère du numérique, les médias sociaux sont des puissants vecteurs d'informations, de communication et de partages sans précédent. Si les individus du groupe 1 n'ont pas vu leur engagement naître via ce canal, il y a fort à parier que leurs pratiques ont été renforcées et approfondies par du contenu audio-visuel, que celui-ci ait été visionné sur une base volontaire ou ayant été suggérée par les algorithmes, par les partages d'amis... L'avènement et la généralisation de l'usage d'Instagram a considérablement modifié la manière dont les jeunes

construisent leur engagement politique, climatique et sociale en ligne, et au sens large étant donné qu'il n'est pas rare que l'engagement *online* stimule l'engagement *offline*. De la sorte, il s'agit d'un espace de socialisation informel mais puissant, qui complète, voire concurrence les autres agents socialisateurs (famille, l'école, les pairs, etc).

Jessica (15 ans, G1) suggère d'elle-même l'importance de passer aujourd'hui par les réseaux sociaux car elle pense que ce n'est pas évident de susciter l'engagement des jeunes « *en présentiel* », alors que « *sur les réseaux, c'est mieux (...) c'est un bon moyen de sensibiliser* ». Elle reconnaît aussi que certaines vidéos ou images marquantes peuvent avoir de gros impacts, comme « *cette photo d'une tortue avec une paille coincée dans sa gorge* » qui a « *marqué beaucoup de gens* » selon elle, ou encore une image choc qu'elle a vue circuler à propos de la surconsommation de textiles qui l'a fait beaucoup réfléchir.

Jessica (15 ans) se renseigne beaucoup sur les questions sociales et climatiques sur les réseaux sociaux, notamment Instagram, en visionnant des vidéos et des *reels*, ou en lisant des *posts*. Ce canal est également plébiscité par Jeanne (16 ans, G2), pour qui Instagram constitue une interface d'informations à la fois fiable et accessible, ainsi que par Jérôme (17 ans, G1), Lisa (16 ans, G1) et Julie (15 ans, G1) ; tous les quatre comptent parmi leur abonnements différentes personnes traitant de l'environnement. En revanche, Lisa calque son usage d'Instagram selon ses périodes plus ou moins fortes d'engagement, comme elle l'indique dans cet extrait : « *je suis quelques trucs, mais quand même pas trop, parce que je veux pas avoir que ça dans mon feed Insta* ». Julie, elle, privilégie même l'engagement numérique, au même titre que les pratiques écologiques plus individuelles, aux actions collectives, qu'elle préfère éviter :

« *J'aime beaucoup regarder, entendre, et soutenir via messages, via stories (...) mais jsuis pas très dans l'action de faire des trucs (...) Ou alors j'en parle autour de moi. Mais j'aime pas trop aller dans les grands rassemblements pour ce genre de choses parce que j'ai un peu peur parce que, des fois, y'a de la violence (...) puis souvent, faut arrêter les cours pour y aller. Donc je me dis que je soutiens à fond les gens qui le font (...)* ».

Tristan (16 ans, G1) est abonné à plusieurs « *vulgarisateurs scientifiques* » sur la plateforme YouTube et aussi à des comptes diffusant de l'informations sur Instagram, dont des « *comptes de journaux* », ainsi que « *plusieurs comptes d'hommes politiques et de femmes politiques* ». En recherche/en quête de contenu « *qui vulgarise, facile et efficace* », Jessica (15 ans, G1) est une utilisatrice régulière de YouTube, mais aussi une grande adepte de la plateforme Spotify, ce qui lui vaut de longues heures d'écoute instructives :

*« Je suis une super chaine YouTube qui parle de tous plein de trucs, dont l'écologie (...) J'ai trouvé un super podcast, pendant les élections, qui faisait chaque parti politique (...) c'est vraiment, vraiment bien parce que ça te résume le programme et t'es pas obligé d'aller lire 300 pages. »*

Parallèlement à ses « *petits gestes* », Laurane (18 ans, G2) utilise Instragram comme espace de sensibilisation, où elle relaie des contenus liés au sexisme, au racisme à l'homophobie ou encore au climat :

*« J'ai tendance à partager quand une cause elle me touche particulièrement (...) quand il y avait eu des feux et tout à cause de nous ». Ces publications circulent ensuite dans son réseau : « des personnes reprennent la publication et ils republient ».*

On constate ici une forme d'engagement qui s'appuie sur l'émotion et le partage. Outre cela, son propos pointe du doigt la responsabilité humaine dans dérèglement climatique, sujet qui lui tient aussi à cœur. Célestine (20 ans, G2) adopte une logique similaire, elle qui est abonnée majoritairement à des comptes traitant de questions féministes. Elle s'appuie sur les réseaux sociaux TikTok et Instragram pour s'informer et partager les contenus, pratiques ayant nourri son engagement : *« je vois que moi j'ai pu m'intéresser comme ça, je me dis que les autres vont pouvoir aussi s'intéresser avec mes republications »*. Cette démarche vise aussi à toucher un entourage plus réticent, certains abonnés affichant des affinités avec le MR : *« je fais bien comprendre que s'ils veulent rester amis avec moi [sur les réseaux sociaux], faut s'attendre à ce que je poste des trucs pareils »*. Par ailleurs, la jeune femme évoque, avec ses mots, les bulles algorithmiques, qui l'ancrent dans du contenu politisé, la conformant et la renforçant dans ses convictions.

À l'instar de Laurane (18 ans, G2), Célestine (20 ans, G2) souligne l'effet viral de ces pratiques. Celle-ci veille néanmoins à vérifier les informations dénichées, d'autant plus qu'elle a remarqué que les discours politiques diffusés sur les médias sociaux ne concordaient pas avec aux programmes consultés sur Internet, qu'elle compare alors systématiquement. Cela rappelle la démarche de Jérôme (17 ans, G1) qui *« croise des informations »* étant donné qu'il ne faut *« pas faire trop attention à ce que les médias disent (...) il y a beaucoup de faux médias sur Instragram qui aiment bien faire le buzz avec des choses complètement fausses »*. S'il souhaite en apprendre plus sur des sujets qu'il trouve *« plus compliqués »*, il diversifie ses canaux d'information, et privilégie à ce titre YouTube et les documentaires. Puisqu'il estime *« connaître déjà relativement »* le sujet de l'écologie, Jérôme se concentre plutôt sur les sujets politiques, tels que le conflit israélo-palestinien, qui a été abordé en cours qu'il a approfondir à posteriori. Comme le souligne un rapport du SPF Santé publique, Internet s'impose comme le principal

outil d'information lorsqu'il s'agit de recherches actives, tandis que « l'obtention passive d'informations se fait tantôt par les médias traditionnels qu'Internet » (2022, p. 18). En revanche, les réseaux sociaux semblent devenir également un espace « d'obtention passive d'informations », comme le soulignent les jeunes avec les partages de leurs amis, par exemple.

Toutefois, Julien (19 ans, G1) a tendance à se méfier des informations provenant des réseaux sociaux, tandis que « *quand tu l'apprends d'une personne qui est de ton entourage, là ça t'impacte deux fois plus* ». Le jeune homme fait le parallèle avec le phénomène de *l'ultra fast fashion*, une problématique dont il a été sensibilisé par l'intermédiaire d'une connaissance travaillant à la poste. Celle-ci aurait été témoin de messages de détresse, inscrits sur des colis par des travailleurs de l'industrie textile, notamment chez SHEIN et d'autres plateformes similaires. Voici ce que Julien me raconte à ce propos :

*« Automatiquement, ça te sensibilise. Si le gars qui fait des habits te dit "aide-moi", c'est qu'il y a un problème. T'essaies de moins consommer, pour qu'il y ait moins de choses comme ça (...) J'ai tjr été sensibilisé par ça, j'ai jamais fait la surconsommation, ça jamais ; mais quand j'ai grandi, j'ai su ce genre de choses, ça a pu se renforcer (...) Y'en a qui ont pas encore la sensibilisation sur comment les habits sont fait etc., et ça c'est dommage. »*

#### 2.4. Perceptions et émotions

La dimension des émotions est un des piliers de cette analyse, compte tenu de ses implications sur l'engagement effectif. Dans l'état de l'art, nous avons mis en évidence le caractère ambivalent que peuvent revêtir les émotions, en tant qu'elles constituent à la fois des leviers et des obstacles dans les trajectoires d'engagement des jeunes. En effet, elles orientent, freinent ou motivent la manière dont ces derniers perçoivent la situation climatique, se positionnent face à elle, et agissent – ou non – selon leur nature et leur intensité.

Les émotions sont ici analysées dans leur dimension sociologique, en tant que productions sociales, construites à partir de l'articulation de plusieurs composantes : les interactions, les normes collectives, et les injonctions sociales à agir, notamment sous la forme d'un engagement (Hochschild, 1979 ; Draelants, 2023). Elles influencent la construction subjective de l'engagement et le sens que les individus lui attribuent. La manière dont les agents et canaux de socialisation politique mobilisent les émotions, en chargeant émotionnellement leur message, influe sur la façon dont celui-ci est reçu, approprié ou rejeté, selon les dispositions émotionnelles propres à chaque individu. Par ailleurs, dans une approche holistique de l'engagement, il est indispensable de saisir cette dynamique sous l'angle de sa dimension

morale et affective, d'où l'importance d'accorder une attention particulière aux émotions dans cette étude.

Julie (15 ans) est pourvue d'une vision très positive, valorisante et porteuse de l'engagement, qui agit comme un marqueur social, est conforme à son entourage : *« j'ai l'impression qu'au plus les gens sont axés dans tout ce qui vraiment bien dans la société etc, au plus ils réussissent dans la vie. »*

Hugues (17 ans, G2) n'est pas partisan des discours alarmistes, qu'il semble trouver abusif et inutile. Pour préserver « la planète », il entend s'impliquer selon ses possibilités, ce qui fait penser à un moyen de protection :

*« J'ai pas envie de vivre dans un monde chaotique plus tard (...) Ca peut être un peu inquiétant et tout, en soi, dans l'avenir, il y a tellement de trucs qui peuvent être inquiétants, que j'y réfléchis pas spécialement (...) Bien sûr, il faut agir et tout quand même en pensant à l'avenir quoi, mais faut pas commencer non plus à se créer du stress pour autant en se disant (...) qu'on va vers la fin du monde. J pense que faut, faut faire ce qu'on peut sur le moment et voilà. »*

Jeanne (16 ans, G2) me confie qu'elle ressent beaucoup de peur vis-à-vis de la situation climatique actuelle et à venir, et un peu d'anxiété. De plus, elle déplore le paradoxe suivant : *« si on continue comme ça, ça va mal aller. Mais tout le monde continue quand même (...) On sait tous ce qu'on doit faire »*. Elle se sent découragée et impuissante car *« si tout le monde »* ne s'unit pas, les personnes qui agissent n'obtiendront pas l'effet escompté. Les paroles de Laurane (18 ans, G2), empreintes de défaitisme, ne font que renforcer ce constat :

*« Si on continue comme ça, ça va s'aggraver et on pourra s'en vouloir qu'à nous-mêmes parce que on n'aura rien fait pour (...) »*.

Gilles (17 ans, G2) semble se ranger aussi du côté de l'impuissance, en plus d'être « déçu » et découragé. Il ressent que, seul, il ne pourra rien faire face à la situation environnementale et que ses efforts seront vains, ce qui lui fait perdre le sens et remet en cause son pouvoir d'agir. Il se questionne sur son rôle et l'utilité de ses actions : *« Qu'est-ce que je pourrais faire ? Alors que les autres le font pas (...) C'est un peu dur de me dire que je fais ça, alors que ça va rien changer »*.

Tristan (16 ans, G1) m'explique que les gens ne font pas le lien entre plusieurs problèmes sociétaux et le dérèglement climatique, ce qu'il trouve problématique :

*« A part les gens qui se font vraiment toucher par une catastrophe, ça impacte personne (...) les gens ne voient pas que c'est important (...) Les pertes sont moins directes (...) Les gens s'en rendront compte quand il sera trop tard (...) Pour eux, c'est juste un changement de météo (...) ça n'a pas d'effets négatifs sur leur vie ».*

Jérôme (17 ans, G1) pense que les personnes résidant dans des zones rurales sont plus sensibles à l'écologie et à l'environnement étant donné *« qu'on le voit au quotidien »*. Il avance que les habitants des zones urbaines y seraient moins sensibles *« car ils voient pas les impacts que nous [habitant en campagne] on voit avec les inondations qu'on a subies, l'état des arbres, l'état de la terre (...) alors que c'est pas forcément quelque chose qu'on peut observer quand on habite loin de tout ça (...). On voit en forêt que les arbres sont desséchés en hiver par exemple, ou que les bourgeons arrivent beaucoup trop tôt par rapport à ce qu'ils devraient. »*

Par conséquent, Tristan ressent du désespoir et de l'impuissance face à la situation climatique, ce qui diminue d'ailleurs les conversations à ce propos en famille. Il met en lumière la polarisation des attitudes face à cette problématique : *« il y a plein de gens qui en parlent et il y a quand même plein de gens qui continuent de ne pas s'en soucier »*. On peut retrouver cette ambivalence dans le discours de Jérôme (17 ans, G1), qui se situe plutôt dans l'incompréhension, et dans celui de Célestine (20 ans, G2), traduisant sa colère. Le jeune homme est tiraillé entre son intérêt pour l'environnement et son intérêt personnel, d'autant plus qu'il se sent éloigné des retombées des pratiques d'engagement, tandis que la jeune femme déplore le manque de conscientisation collective :

*« Pourquoi est-ce que les gens n'agissent pas vis-à-vis de ça, pour sauver le monde ? (...) c'est égoïste (...) mais que je sois à fond dans la cause ou pas, ça va pas changer grand-chose à ma vie actuelle, et ça sera aux vies futures [de gérer la situation]. Donc soit je fais ma vie comme maintenant, et c'est que beaucoup de gens se disent dans la vie, et je m'en fous. Ou alors je fais gaffe à ça, pour les générations futures, et au-delà de ça, pour la nature. Et donc je pense, pourquoi est-ce que je ferais pas ça et que je m'en fous totalement ? Je pense que c'est plutôt pour la nature ; pour les générations futures, je m'en fous complètement (...) je pense que je vais pas connaître le désastre que peut-être d'autres vont connaître, d'autres générations futures (...) »* (Jérôme, 17 ans, G1).

*« Le monde part vraiment en cacahuètes, que ça soit au niveau climat et autres. Et j'ai pas l'impression que le climat, ça impacte plus que ça maintenant (...) Je suis vraiment dégoûtée parce que à mon échelle, je vais pas savoir faire grand-chose (...) personne se rend plus compte que ça à part quand il y a des trucs qui choquent, comme l'histoire avec Katy Perry [ayant pris une fusée pour un vol spatial de dix minutes] quoi, mais c'est tout. C'est seulement ces moments-là où on va en parler ».* (Célestine, 20 ans, G2).

La conscientisation très (trop) élevée de Lisa (16 ans, G1) sur la problématique, couplé à un sentiment d'inquiétude significatif, semble dissuader son engagement. Cet extrait saillant témoigne de son sentiment d'impuissance, sa lassitude, son défaitisme, mais aussi de sa colère face à l'inertie politique, et met en lumière ses contradictions internes :

*« Des fois, y'a des périodes où j'y pense vraiment tout le temps, et alors là je stresse, mais même dans mon lit des fois, et pendant la nuit, je fais limite des crises d'angoisse parce que j'ai vraiment peur quoi. Puis après y'a des périodes où j'me dis que t'façon, on va tous mourir, tant pis quoi (...) Y'a des périodes où j'ai très envie de faire des trucs et où je me mobilise (...) et des périodes où je me dis « c'est bon, ça marchera jamais » du coup je cache, fin j'essaie de pas y penser en fait (...) Ca me stresse trop, et en fait j'suis trop impuissante et j'sais pas trop comment réagir par rapport à ça (...) on [un de ses amis et elle-même] a baigné là-dedans toute notre vie, on a été inquiets toute notre vie, et maintenant on se dit tant pis quoi ! (...) On devrait faire des choses, mais quand je vois comment ça fait de années que Greta Thunberg, elle essaie de faire bouger des choses, et qu'au final, ça marche pas vraiment. Je me dis... est-ce que c'est pas une perte d'énergie, de temps (...) Je comprends pas pourquoi les gens disent que les jeunes vont sauver le monde, parce que vraiment, les jeunes, ils n'en ont rien à foutre (...) Pour l'instant, j'suis dans un mood où j'me dis que ça sert un peu à rien en fait (...) Si jamais la majorité veulent pas se rendre compte [de l'urgence climatique], c'est pas nous qui allons tout changer pour eux quoi. On va pas réussir en fait (...) J'ai peur, logique, parce que j'ai l'impression que les gens n'ont pas assez d'énergie, pas envie de faire bouger les choses et même, tout le temps les politiques qui reportent toujours à plus tard le climat, ou qui annulent les trucs qu'ils avaient prévu (...) C'est sûr qu'on va droit dans le mur, mais bon, j'ai un peu l'impression que dans 100 ans, on aura tout détruit (...) Ca me fait un peu peur quoi, et avec la montée des eaux qui va arriver, le réchauffement climatique aussi, ben j'me dis qu'on va avoir plein d'immigrés. Donc j'ai l'impression qu'il va vraiment y avoir une forte montée de la droite, et du coup y'aura des écarts entre les classes sociales quoi, très fort. Et j pense qu'il va y avoir les très riches et les très pauvres. Et j'pense que les très pauvres vont mourir, fin pas tous (...) J'pense qu'il faut rendre les gens éco-anxieux pour que quelque chose bouge (...) Il faut que les gens voient les atrocités qu'on est en train de faire (...) parce que là, on n'en sait rien, on voit pas vraiment au quotidien. »*

La fin de cet extrait montre le lien que Lisa (16 ans, G1) établit entre le registre émotionnel, le rapport au climat, et la mise en action qui en découle, et à quel point une conscientisation est nécessaire pour impulser le changement. Cependant, une préoccupation climatique trop enracinée peut remettre en perspective l'engagement et y faire obstacle.

Maxime (17 ans, G2) emploie des termes encore plus fatalistes, d'autant plus que selon lui, leur génération n'a pas encore mesuré l'ampleur de la situation : « Je peux pas forcément faire

*grand-chose, peu importe même si (...) j’fais une association, ça va rien changer... Qu’on se le dise, y’a rien à faire (...) Ca va nous tomber dessus (...) et ça va faire un choc ».*

À l’impuissance s’ajoute un fort sentiment d’injustice, nourri par l’observation des inégalités de richesse, et l’usage qui en est fait. En effet, Maxime (17 ans, G2) et Gilles (17 ans, G2) pointent l’indécence d’un système où ceux qui disposent de moyens considérables choisissent la surconsommation plutôt que la solidarité, faisant un mauvais usage de leur fortune, comme en témoigne cet extrait : *« t’as des gens qui ont plein d’argent, ils savent plus quoi en faire, mais ils vont préférer s’acheter une voiture plutôt que les donner à une association »*. Gilles utilise ce même exemple en citant les riches, par l’exemple des footballeurs, des voitures et de « bonne cause ». Maxime (17 ans, G2) déplore qu’au-delà du manque d’action individuelle, c’est la structure même de la société, fondée sur l’argent, qui semble bloquer toute possibilité de changement réel. L’extrait ci-après traduit une forme de résignation éclairée, nourrissant son sentiment d’impuissance et son défaitisme face à la situation climatique :

*« On pourra jamais rien faire contre le pouvoir de l’argent. L’argent domine le monde. Si t’as de l’argent, tu peux tout faire. »*

Au fil des recherches exploratoires, j’ai notifié que les jeunes issus de milieu défavorisé éprouvaient moins de sentiments positifs et d’optimisme concernant l’urgence climatique. Leurs émotions relèvent davantage de l’impuissance ou du retrait, ce que confirment des témoignages empreints d’un profond sentiment d’injustice, de lassitude et de découragement. Célestine (20 ans, G2) m’explique que sur les questions environnementales et sociales, elle a tendance à relever davantage le négatif. *« je vois plus tout ce qui est négatif, qui est plus important que ce qu’il y a comme positif »*. En effet, en atteignant un certain degré, certaines émotions peuvent mener à de la paralysie, une impuissance durable, une résignation patente, perçu comme une fatalité face à l’ampleur des enjeux climatiques.

Un autre aspect relevé concerne les perspectives incertaines. On remarque une tendance et un besoin de se reposer sur une projection de soi pour envisager un futur lointain, difficilement perceptible. Cette projection se fonde sur le prolongement de sa lignée, incarnée (et symbolisée) par leurs futurs éventuels enfants. Ceux-ci semblent constituer le pont entre et l’avenir et leur personne actuelle, et paraissent alors représenter la génération qui sera véritablement affectée par les nuisances liées au dérèglement climatique. Ce mécanisme peut être mis en parallèle avec le principe de distance psychologique. Celle-ci est le fruit d’une distanciation des effets encore peu perceptibles, de la complexité du phénomène et de son ampleur, mis en tension avec la

responsabilité envers le futur et le rôle qu'il endosse vis-à-vis de leur imaginaire et de l'idée qu'ils se font des conditions de vie dans lesquelles ceux-ci grandiraient et évolueraient.

Les jeunes mettent donc en récit leur avenir et intègre la perspective d'être parent à leur trajectoire. De cette manière, ils se sentent plus concernés, plus proches de la situation environnementale de long terme à laquelle les générations futures devront faire face. Ce mécanisme réduit la distance psychologique à l'égard de cette problématique, et pousse à l'autoresponsabilisation et remet le rôle de chacun au centre. Une fois encore, ce sont les causes pour lesquelles on se sent concernées qui ont du sens, et qui méritent visiblement d'être prises au sérieux. Un élément de réponse étant souvent avancé est le renvoi à ses futurs enfants, une projection d'eux-mêmes qui ressort régulièrement, lorsqu'est abordé la question de leur sentiment vis-à-vis de leur avenir, en lien avec le dérèglement climatique. C'est par exemple le cas de Louis (18 ans, G1), qui me confie *« ça me touche parce que pour plus tard, si je veux faire des enfants, je me demande dans quelles conditions ils vont vivre (...) même si on sera pas là pour le savoir »* et Gilles (17 ans), qui ressent *« beaucoup de colère et de tristesse »* par rapport à ses enfants plus tard. En le questionnant sur la distance avec ce rapport temporel et sa référence avec le futur soi projeté, il précise que ce sont ses petits-enfants qui seront affectés, et non ses propres enfants. De prime abord, Gilles ne semble pas envisager la possibilité de subir directement le changement climatique puisqu'il reporte à plus tard ses conséquences qui s'intensifient, avant d'admettre *« qu'on s'en rapproche quand même beaucoup »*.

Louis (18 ans, G2) avoue ressentir beaucoup de peur face à l'avenir climatique, qu'il élargit à une inquiétude plus globale : *« c'est même pas seulement que les conditions climatiques, c'est vraiment le monde en général, tout me fait peur (...) Je suis perdu »*. Il semble traversé par un ensemble de craintes et de questionnements sur l'avenir, en particulier vis-à-vis du monde du travail car : *« tout commence à être robotisé »*. Cela alimente ses doutes sur la disponibilité des emplois dans les années à venir, perçus comme *« beaucoup plus limités qu'aujourd'hui »*, et l'idée de devoir *« faire un boulot qui me plaît pas du tout à cause de ça »*, qu'il redoute. Avec sa fratrie, Louis se questionne parfois sur ces incertitudes autour des enjeux climatiques, auxquelles leur mère répond : *« va falloir s'adapter et faire avec parce on pourra rien changer »*, en raison de leur manque de prise sur cette situation floue et imprévisible. Ces paroles traduisent une résignation, face à un avenir désormais perçu comme inaltérable, mêlant acceptation fataliste et sentiment d'impuissance. Ce sentiment est partagé par Maxime (17 ans, G2) qui anticipe un avenir où il n'y aurait *« plus de travail à cause de la robotisation »*, en lien avec *« toutes les ressources qui vont disparaître »*. Selon lui, seules les personnes riches

parviendront à s'en sortiront financièrement. Maxime doute même de l'utilité future de ses études dans le domaine du bâtiment et du sanitaire. On observe donc une peur accrue de l'avenir, où la crainte de la dégradation écologique se mêle à l'angoisse d'un travail subi, ou rendu inutile, dans un monde en mutation.

*« Le monde part vraiment en cacahuètes, que ça soit au niveau climat et autres. Et j'ai pas l'impression que le climat, ça impacte plus que ça maintenant (...). Je suis vraiment dégoûtée parce que à mon échelle, je vais pas savoir faire grand-chose (...) personne se rend plus compte que ça à part quand il y a des trucs qui choquent, comme l'histoire avec Katy Perry [ayant pris une fusée pour un vol spatial de dix minutes] quoi, mais c'est tout. C'est seulement ces moments-là où on va en parler ». célestine*

Leur principal marqueur de référence est la météo ressentie/température ressentie durant une même période, mais à plusieurs années d'intervalle. Les faits concrets et tangibles (météo qui change au fil des années, saisons dérégées, catastrophes climatiques) interpellent leur empathie et des émotions, au point qu'ils remarquent que le climat actuel diffère nettement de celui connu dans leurs souvenirs d'enfance. Ces effets constituent la manifestation concrète et perceptible du changement climatique, notamment au niveau des conditions météorologiques, comme l'indique, entre autres, Louis (18 ans, G2) avec « *les glaciers qui fondent qu'on voit à la télé* », et Jeanne (16 ans, G2) : « *On voit que les glaciers, ils fondent, et que l'air est plus pollué (...) les arbres, on les coupe plus souvent, donc on n'a moins d'air (...)* » (Jeanne, 16 ans, G2).

A cet égard, Olivia (17 ans, G1) rapporte un état d'éco-anxiété assez marqué lorsqu'elle constate des températures anormales à certains moments de l'année, jusqu'à ressentir une forme de culpabilité. En effet, elle s'est déjà surprise à penser que c'était « *sa faute* » si les températures enregistrées étaient (anormalement) plus chaudes qu'auparavant, assimilant la responsabilité humaine dans le dérèglement climatique à la sienne. Ces dispositions constituent, pour elle, un levier d'action ; le seul moyen de calmer cette éco-anxiété, c'est en agissant, sans quoi elle n'aurait pas la « *conscience* » tranquille, comme elle l'explique dans ce passage :

*« C'est vraiment du stress, c'est presque de l'angoisse de se dire « ah, il fait trop chaud » (...) Si j'ai fait rien, c'est plus au niveau de la conscience ; si j'ai fait rien, je serais encore plus stressée. Parce que quand j'étais petite, j'avais pas trop cette conscience-là. »*

En plus d'agir pour les enjeux les touchant directement, les jeunes du groupe 2 sont plutôt interpellés par des images et informations suscitant des émotions vives chez eux, comme l'exemple des animaux victimes du dérèglement climatique, ou de certains faits d'actualités/campagne ayant un retentissement médiatique massif. C'est par la faculté de

s'imaginer à la place de ceux qui subissent certaines injustices (les travailleurs dans ce type d'usine de textiles, les ours polaires avec le changement climatique, les personnes discriminées au sens large). C'est via ce schème que Gilles (17 ans, G1) entend orienter ses conduites et construire ses convictions : « *imaginons-nous, on se met à leur place...* ». Le rapprochement à soi-même est, pour Gilles, propice à l'autosensibilisation et à terme, terreau fertile à des pratiques d'investissement aussi multiples soient-elles. Les animaux semblent être un intermédiaire sensible et incarné entre les enjeux climatiques abstraits et les individus, en rendant concrète et émotionnellement palpable la réalité du dérèglement climatique. Ils jouent ainsi le rôle de pont affectif et symbolique entre l'humain et l'environnement, en facilitant l'identification, la prise de conscience et parfois même l'engagement. A l'inverse, l'engagement semble mis à mal lorsque ces critères ne sont pas rencontrés, comme le décrit Célestine (20 ans, G2) :

« *J'ai l'impression que si c'est pas une personne concernée, mais vu que le climat bah c'est pas une personne, elle [sa mère] va pas y croire forcément* ».

Cette interprétation proposée par Célestine (20 ans, G2) fait écho à la notion de distance psychologique développée dans la revue de la littérature. Selon elle, une problématique qui n'est pas incarnée par une personne concrète est plus difficile à appréhender et suscite moins d'identification. L'enjeu environnemental, dépourvu de visage, semble ainsi plus abstrait, moins tangible, et peine à susciter la même adhésion émotionnelle que les causes sociales qui, à l'inverse, renvoient directement à des individus, ce qui favorise l'empathie et la mobilisation : « *on est deux êtres humains. Pourquoi ce genre de choses [des discriminations] ?* »

Tristan (16 ans, G1), dont les parents sont naturalistes et ont axé sa socialisation de manière significative sur le climat, me parle plutôt de la tendance inverse ; il voit « *moins comment faire des petites choses* » pour agir en faveur des questions sociales, alors qu'il se représente mieux et est plus familier avec les pistes d'action envers le climat. Toutefois, le jeune homme m'explique que ses parents ressentent plutôt du désespoir que de la colère car « *ils sont rarement impliqués dans un combat face à face où ils perdent vraiment* », ce qui corrobore le principe développé ici.

### 3. Tensions intergénérationnelles et rapports de pouvoir

Cela renvoie à la particularité et la complexité caractérisant la position de jeune dans l'espace social. Ils sont coincés entre deux monde, adultes pour certaines choses, enfants pour d'autres (Lapeyronnie, 2005) ; adultes en devenir versus grands adolescents encore soumis au

fonctionnement familial. L'identification dans la socialisation primaire est en quelques sortes forcée étant donné que le choix des figures ne se présente pas ; elles sont imposées à l'individu « qu'il doit accepter comme tel sans qu'il ait la possibilité d'opter pour un autre arrangement » (Berger & Luckmann, 2018, p. 220) et se « tirer d'affaire avec les parents que le destin [...] a envoyé » (Berger & Luckmann, 2018, p. 221). Ce contexte propre à l'enfance installe une dynamique de domination envers le jeune ; il n'est peut-être pas le récepteur passif de la socialisation, mais c'est bien « l'adulte qui établit les règles du jeu », dans ce contexte où « il n'existe pas d'autre jeu » (Ibid.). Ce défaut d'options amène l'enfant à s'identifier aux adultes de façon presque automatique, et à considérer la réalité singulière dans laquelle il s'inscrit quasi indiscutablement comme « *le monde*, le seul monde existant et concevable, le monde *tout court* » (Ibid.). (Il peut alors y réagir de plusieurs manières, allant du conformisme au rejet). Ce qu'il intériorise lors de sa socialisation primaire lui semble être *le monde*, une réalité universelle et valide. La réalité incorporée au fil de la socialisation primaire est donc plus profondément enracinée dans la conscience du jeune que le monde intégré durant la socialisation secondaire (Berger & Luckmann, 2018). Une tension apparaît donc entre l'autorité adulte et la trajectoire individuelle du jeune, qui transparaît régulièrement dans mes entretiens.

Tristan (16 ans, G1) compare son engagement climatique à celui de ses parents en le qualifiant d'inférieur : « *plus que la moyenne sûrement mais moins que mes parents* ». En effet, il dit « *se reposer sur ses lauriers* » dans la mesure où « *eux font déjà pas mal de choses* ». Il justifie aussi cela par le fait que s'il avait plus d'argent, il ferait moins attention à l'aspect financier de certains produits écoresponsables jugés onéreux, alors qu'à son âge, il s'attarde plutôt sur l'aspect bon marché des produits, qui ne sont généralement « *ni de la très bonne qualité, ni très eco-friendly* » (Tristan, 16 ans, G1). Jeanne (16 ans, G2) spécifie aussi sa condition qui fait qu'elle n'a « *toujours pas de travail* », ce qui fait que « *pour acheter des trucs nécessaires [à adopter certains gestes écologiques], c'est plus compliqué* ».

Par ailleurs, les jeunes demeurent sous l'autorité des parents dans le foyer (rapport de hiérarchie/descendant), avec des systèmes de valeurs normatifs, incarnées par différentes règles, auxquelles se plier. Maxime (17 ans, G2) m'explique que ses parents sont mécontents lorsqu'il reste trop longtemps sous la douche car il « *consomme trop et qu'après ça coûte cher* », ce qui illustre les règles établies par l'autorité parentale à respecter, mais aussi le l'argument financier se dissimulant derrière ce genre de prescriptions, très présent dans les témoignages jeunes issus de milieu socio-économique défavorisé. En termes de mode de consommation, Jérôme (17 ans, G1) révèle qu'il n'a pas vraiment le choix étant donné qu'il vit sous le toit de

ses parents et que ce sont eux qui sont responsables financièrement de leurs enfants. Il donne l'exemple des vêtements et déclare que *« au niveau consommation alimentaire, j'ai pas le choix »*.

Certains d'entre eux ont suscité la réflexion auprès des membres de leur famille par leurs apports des problématiques sociétales et environnementales, et sont parvenus à modifier certaines pratiques de leurs proches, certaines habitudes familiales par le dialogue, des arguments, et du contenu audio-visuel partagé. Célestine (20 ans, G2) assimile sa mère comment appartenant au *« vieux temps »*, à l'instar de Jeanne (16 ans, G2) qui étiquette son père et son oncle comme provenant de *« la vieille époque »*, qui s'accompagne de son lot de stéréotypes. Cette distance générationnelle génère des débats houleux en raison des divergences de points de vue : *« on a déjà eu des gros débats pas forcément agréables on va dire »* (Célestine, 20 ans). A ce titre, Célestine (20 ans, G2) endosse une posture éducative par rapport aux adultes de son entourage, notamment sa mère, en matière de questions sociales et politiques : *« Je suis la plus engagée (...) dans les choses comme ça, ou la mieux renseignée (...) [c'est] moi qui apprend à mes proches »*. Cette tendance renverse le modèle de socialisation descendante, mobilisé dans le cadre théorique. Dans un premier temps, la mère de Célestine avait du mal à écouter sa fille parler de *« réchauffement climatique »*, et croyait encore au *« complot »*. C'est seulement en lui exposant des faits vérifiés et des images (documentaires, journaux...), que la jeune femme a su convaincre sa mère de la véracité de ses propos. L'extrait suivant renforce l'idée qu'il n'est plus concevable, à ses yeux, de nier l'urgence climatique :

*« Maintenant, vu que les années avancent, on voit bien ce que fait le réchauffement, ben le manque d'eau ou des trucs comme ça, ou que les ours polaires ont presque plus de neige, enfin qu'il fait plus chaud là-bas »*

Si Célestine (20 ans, G2) conscientise davantage sa mère, d'autres ne se sentent pas forcément légitimes de le faire et ressentent que ce n'est pas leur rôle de donner des leçons à leurs parents. Hugues (17 ans) : *« je peux pas aller vraiment aller contre elle parce que c'est quand même ma mère ; c'est pas à moi de lui dire (...) Je veux pas trop embêter »* concernant la consommation et le gaspillage, notamment la surconsommation de textiles. Il n'a pas l'impression d'être vraiment écouté à ce sujet lorsqu'il invite ses parents à respecter certains gestes.

Cela étant dit, beaucoup évoquent leur vie future, entendue comme celle d'adulte selon les codes sociaux. Ils mentionnent notamment le moment où ils s'émanciperont du domicile familial, et les comportements qu'ils aimeraient adopter de leur propre initiative, sans qu'ils ne

leur aient été inculqués de manière descendante par la figure parentale. Célestine (20 ans, G2) m'explique qu'une fois qu'elle ne sera plus à charge de sa mère, elle aimerait bien pouvoir se rallier à un mode de vie plus en phase avec les enjeux environnementaux. Elle s'appuie notamment sur le sujet des habitudes alimentaires pour illustrer cette aspiration. A cet effet, elle projette, par exemple, de diminuer l'achat de fraises hors saison, et ce « *de [son] côté* » comme elle le notifie. Actuellement, vu sa situation de dépendance envers sa mère, mais aussi par souci de facilité, elle n'a « *pas envie d'imposer* » sa manière de faire.

Au-delà de ces clivages, une base commune persiste entre les deux groupes par leur appartenance à la catégorie de jeunesse qui les unit malgré des réalités bien différentes et des socialisations que de nombreux éléments séparent. Peu importe leur milieu d'origine, leurs jeunes font face à des impératifs liés à leur position de dominés d'un point de vue intergénérationnelle. Ne volant pas encore de leurs propres ailes, notamment en raison de leur scolarité dans l'enseignement secondaire et de leur statut d'« enfant à charge » aux yeux des parents, les jeunes acquièrent toutefois un certain libre arbitre, à des degrés variés, par le biais de leur tissu social, comme rappelé plus tôt, qui joue un rôle fondamental à cette période de la vie. Leur agentivité, leurs projections et la manière dont ils incarnent (ou non) cette projection vers l'âge adulte les placent dans un entre-deux, tiraillés entre une quête d'autonomie et une position de dépendance vis-à-vis des figures adultes. Ce manque de pouvoir d'agir et ce sentiment partagé d'impuissance peut aisément être mis en dialogue avec le constat d'une jeunesse, ou même d'une génération, peu prise au sérieux et peu écoutée.

Laurane (18 ans, G2) me rapporte qu'il est compliqué pour sa petite sœur de respecter les recommandations écologiques du foyer, d'une part en raison de son âge, d'autre part en raison de son groupe de pairs, ces deux motifs étant intimement liés :

*« Elle a pas encore conscience je pense, (...) vu qu'elle voit ses amis autour (...) ils sont encore fort jeunes dans leur tête (...) ils suivent un peu les gens autour d'eux. Même si mon père, il essaie de lui dire, il y a quand même l'école qui est derrière et ses fréquentations, donc ça joue (...) A la maison, elle respecte, elle sait très bien que ça passe pas sinon (...) elle est obligée de faire le tri. »*

Lisa (16 ans, G1), résidant en zone rurale, me fait part d'une situation similaire : sa petite sœur rejette tout ce qui provient de la famille, ce qui l'amène à remettre en cause le mode de vie adopté dans la sphère familiale : « *pourquoi on mange bio ? ça sert à rien ! moi aussi je veux des trucs comme mes copains* ». On constate une distanciation des normes instaurées par la figure parentale, au profit d'un conformisme à celles du groupe d'appartenance. Or, nous avons

pu voir précédemment que la reconnaissance et la validation des pairs sont des besoins centraux chez les jeunes. Néanmoins, ce rejet ne peut être constant, comme l'a signalé Laurane.

Nombreux sont celles et ceux qui assimilent les questions sociales et environnementales à des sujets « d'adulte », par le caractère sérieux et complexe qu'elles revêtissent. De plus, nombreux sont les jeunes m'ayant fait part du caractère « adulte » des questions sociales et climatiques, et plus largement des enjeux politiques, qu'une part d'entre eux considèrent à l'antithèse du stade de la jeunesse. Quand je discutais avec Gilles (17 ans, G2) de son vote aux élections européennes de juin 2025 pour lesquelles il avouait ne pas s'être renseignée et avoir voté au hasard, je lui ai demandé s'il pensait se renseigner davantage à l'avenir, il m'a répondu : *« quand je serai plus grand, que j'aurai ma maison et tout, j'ferai quand même attention »*.

Julie (15 ans, G1) sent qu'elle *« je suis sensibilisée à ça, et en tant qu'adulte, je ferai attention, mais j'me dis que c'est un peu dans le droit de tous de vivre normalement »*, ce qui dresse une opposition entre l'image de l'adulte responsable et du jeune plus insouciant. Elle dispose des ressources (intellectuelles et matérielles) nécessaires, mais compte les mettre à profit plus tard, en attendant c'est une *« vie normale »* à laquelle elle aspire. Vis-à-vis de l'éducation citoyenne et climatique à l'école, Julie (15 ans, G1) estime qu'en sensibilisant le cycle supérieur du secondaire à *« grandir mentalement »* : *« qu'ils sensibilisent énormément les 4-5-6 à faire des découvertes sociales et pour le climat aussi. À sensibiliser à des sujets intéressants pour quand on est un adulte »* A cet égard, son établissement scolaire semble valoriser ce que Julie perçoit comme la culture adulte, mais aussi à l'étape des études supérieures et y préparer les élèves : *« c'est une école différente des autres (...) qui pousse à maturité »* et s'aligne donc sur la culture et les codes adultes. La maturité paraît connotée positivement et suscite la prise de parole sur des sujets dit « sérieux », contrairement aux échanges actuels entre pairs. Hugues (17 ans, G1) révèle aussi qu'ils n'entretiennent *« jamais vraiment de discussions très sérieuses (...) seulement s'il y a des choses très importantes qui se passent »*. Julie, elle, pense ces sujets n'ont pas encore leur place dans leurs discussions courantes :

*« J pense on n'a pas du tout l'âge encore. C'est plus quand on rentre en école sup', alors là, on en parle plus quoi, parce qu'on devient adulte en soi, donc on se sensibilise à plein de choses auxquelles on n'aurait pas pensé plus jeunes. »*

Les propos ci-après de Maxime (17 ans, G2) illustrent les tensions intergénérationnelles auxquelles sont confrontés les jeunes, eux qui peinent à se faire entendre face au monde adulte. Ils sont relégués à une citoyenneté incomplète face aux adultes, qui conservent les principaux

leviers de reconnaissance et d'action. Cette supériorité présumée provient de la prédominance des responsabilités économiques des adultes, mais aussi aux préjugés persistants qui décrédibilisent sa génération. Il dénonce en ce sens le rôle des médias, tels que « *BFM TV et le journal* », qui alimenteraient ces représentations négatives. Voici l'extrait en question :

*« On est jeunes donc on est encore moins puissants que les adultes (...) étant donné que c'est eux qui sont dans la vie de tous les jours. Déjà au niveau financier, c'est eux qui sont plus concernés (...) c'est eux qui gagnent de l'argent, mais c'est aussi eux qui doivent verser l'argent à l'état (...) Et nous, on est le futur (...) comme on est jeunes et que c'est nous la génération après les écrans, ben notre avis ils n'en ont rien à faire les adultes (...) On va pas être pris au sérieux. »*

La distance entre les jeunes et les sphères de pouvoir est souvent perçue comme une contrainte imposée par le monde adulte. Bien qu'ils se sentent concernés par leur avenir, voire par celui de leurs futurs enfants, ils se voient attribuer une place secondaire dans l'espace politique : moins d'écoute, moins de moyens, moins d'impact rôle (auto-)dénigré. D'une part, la responsabilité politique est considérée comme relevant du domaine des adultes. D'autre part, les jeunes ont le sentiment de ne pas être pris au sérieux par les générations précédentes. Ce manque de reconnaissance est renforcé par leur statut juridique : en Belgique, le vote est obligatoire à partir de 18 ans, mais reste facultatif entre 16 et 18 ans pour les élections européennes. Ce décalage institutionnel contribue à entretenir l'idée que l'adhésion morale et l'engagement citoyen sont des registres réservés aux adultes, en contradiction avec l'image d'une jeunesse attendue comme insouciante, légère, et encore "en devenir", ce qui transparaît dans le fait qu'ils en discutent plus, surtout à dans l'espace scolaire. Il semble ainsi exister une absence de légitimité quant à la capacité des jeunes à intervenir sur les sujets de société, comme l'expriment Hugues (17 ans, G1) et Tristan (16 ans, G1) :

*« Pour les droits humains et tout [...] en fait à mon âge, c'est compliqué d'avoir une influence à grande échelle, enfin dans des grandes actions... »* (Hugues, 17 ans, G1).

*« Même individuellement, je pense qu'on sait rien faire, et en tant que jeune, c'est encore plus compliqué »* (Tristan, 16 ans, G1).

Maxime (17 ans, G2) et Louis (18 ans, G2) expriment un fort sentiment d'injustice face à la situation climatique que leur génération hérite. Ils dénoncent l'obligation actuelle d'agir pour réparer des dégâts environnementaux qu'ils n'ont pas causés, tout en portant seuls la responsabilité d'un avenir qu'on leur présente comme le leur, situation dans laquelle ils se

sentent lésés. Lorsque Maxime en fait part à ses parents, ils ne contre argumentent pas et le passent en répondant « *tais-toi tu saoules* », déclare le jeune homme qui s'indigne :

*« C'est plutôt les ancêtres [les parents et grands-parents notamment] qui ont pollué la planète, ils nous la donnent et maintenant, c'est à nous de la réparer (...) Ils vont cracher sur nous, les jeunes, comme quoi c'est nous qui polluons, alors que c'est eux qui nous ont donné la planète comme elle est aujourd'hui. Maintenant, c'est à nous de se débrouiller avec (...) et rattraper leurs bêtises ».*

## Résultats et discussions

L'analyse du corpus met en lumière la nature à la fois multifactorielle et hétérogène des dynamiques d'engagement. Les jeunes évoluent dans une pluralité de sphères sociales (famille, pairs, école, médias, associations, etc.) qui peuvent être à la fois convergentes et contradictoires. Cette complexité les amène à opérer des arbitrages et à négocier leurs identités, à travers un processus de (re)construction des héritages, mentionnés dans le cadre théorique, que décrivent Lahire (1995), Labadie (2005) ou encore Earl et al. (2017).

Chez les jeunes issus de milieux favorisés (G1), la socialisation familiale joue un rôle prépondérant. Leurs parents entretiennent un lien souvent direct avec l'environnement (par leurs professions ou leurs pratiques personnelles), ce qui favorise une transmission précoce de savoirs approfondis sur les enjeux climatiques, des causes aux conséquences, ainsi qu'un large spectre de moyens d'action. Ces familles adoptent des comportements alignés avec une consommation responsable (produits bio, circuits courts, mobilité douce, installations écologiques, etc.). Cette socialisation environnementale structurante confère aux jeunes un rapport plus internalisé à l'engagement climatique.

A contrario, les jeunes issus de milieux défavorisés (G2) reçoivent des injonctions plus pratiques, centrées sur les "petits gestes" (tri des déchets, économie d'énergie), souvent motivés par des impératifs économiques. Ces pratiques s'ancrent dans une socialisation de la nécessité, incorporée très tôt dans leur quotidien, mais ne s'accompagnent que rarement d'une compréhension globale des enjeux climatiques. L'engagement s'exprime donc de manière plus pragmatique et moins globalisante. De ce fait, les façons dont l'engagement prend forme diffèrent entre les deux groupes étudiés, compte tenu des dispositions relatives à l'environnement des parents. Une socialisation familiale différenciée selon la classe sociale est ainsi observée.

La socialisation apparaît comme un continuum, (2018, p. 236). Les jeunes, n'en sont qu'aux prémices de la socialisation secondaire : ils sont encore au tout début de leur construction sociale à travers les institutions extérieures à la famille, encore tout en exploration.

Comme annoncé dans le cadre théorique, la socialisation apparaît comme un processus en construction permanente, jamais totalement achevé, assimilant ce processus à un continuum (Berger & Luckmann, 2018, p. 236). Les jeunes, n'en sont qu'aux prémices de la socialisation secondaire : ils oscillent entre reproduction familiale, influences de leurs pairs et de l'institution scolaire, mais aussi ruptures ou innovations. L'analyse confirme la pertinence d'une approche

interactionniste, prenant en compte les tensions identitaires, les conflits de valeurs et les recompositions continues de leurs positions sociales.

Le besoin d'identification pour agir est beaucoup ressorti durant les entretiens menés, d'où la place que j'ai accordé au registre émotionnel. Celui-ci est indissociable à l'engagement climatique, en est donc une dimension clé puisque, rappelons-le, le phénomène d'engagement est multifactoriel. L'engagement politico-climatique s'imbrique dans une dynamique identitaire plus large. Il est nourri par les convictions personnelles, les émotions, le rapport aux autres, les projections vers l'avenir et les représentations du monde. Le registre affectif est fondamental : plusieurs jeunes expriment un besoin d'incarnation pour agir. Le climat, trop abstrait, est parfois déconnecté de leurs sensibilités. Les animaux, les territoires touchés ou encore l'idée d'avoir des enfants permettent de rendre l'enjeu plus tangible. Cette nécessité d'identification est plus marquée chez les jeunes du deuxième groupe, qui ont besoin d'un lien émotionnel direct pour s'engager. Cependant, les émotions peuvent également être des freins : L'impuissance, le défaitisme ou le fatalisme inhibent parfois l'action. Ce sentiment est commun aux deux groupes, même s'il semble plus explicitement formulé chez les jeunes du G2. Certains, sursocialisés à ces enjeux (G1), éprouvent aussi une forme de lassitude ou de saturation.

Par ailleurs, Bien que les jeunes de milieu favorisé fassent partie d'associations de jeunesse et autres collectifs, ils s'identifient toutefois moins à des structures collectives qu'à des causes et valeurs personnelles, comme l'avançaient Bennett et Segerberg (2012). Cette tendance encore plus marquée chez les jeunes de milieu défavorisé, qui s'engagent davantage en fonction de leurs propres parcours et significations, ce qui requiert une appropriation cognitive des enjeux.

Parmi les deux catégories de jeunes, il y a une vraie ambivalence qui ressort entre leur préoccupation climatique et leur résignation, fondée sur le constat de l'inaction collective et l'inertie politique. Les jeunes de milieux défavorisés, à cet effet, émettent pratiquement tous de vives critiques quant aux institutions et représentants politiques, leurs parents étant généralement dans le rejet de ce champ. Ils manifestent ainsi une plus grande distance avec les institutions politiques et l'école. Ils critiquent ouvertement l'inaction de l'État, les injustices sociales et les inégalités qu'ils observent dans leurs environnements proches (travail des parents, orientation sexuelle, religion, racisme). Leur engagement s'exprime par des postures de réaction et d'autodéfense, dans une logique d'empathie et de solidarité. Le champ lexical qu'ils mobilisent renvoie souvent à l'égalité, à l'humanité et au refus des discriminations.

Leur préoccupation est également très centrée sur l'avenir professionnel : la peur de l'emploi non choisi, la menace de la robotisation, l'incertitude écologique nourrissent une appréhension très concrète de leur avenir. Leur engagement est donc plus situé, moins abstrait, moins généralisée que chez les jeunes de milieux plus favorisés, dont les pratiques reposent davantage sur des valeurs environnementales internalisées, et une capacité d'abstraction renforcée par leur socialisation familiale. De ce fait, une inégalité d'accès est observée à l'égard des ressources d'engagement, des moyens d'information et d'action.

L'école est perçue de manière contrastée : chez les jeunes du premier groupe, elle rappelle souvent ce qui est déjà connu grâce à la famille. Chez les jeunes du deuxième groupe, elle est jugée insuffisante voire absente sur les thématiques environnementales. Peu d'activités sont proposées, les ressources et outils manquent, ce qui freine l'accès à la compréhension et à l'engagement. L'engagement repose alors sur des figures d'autorité extérieures (pairs, fratrie, proches), et sur une auto-information favorisée par la numérisation des pratiques. Les réseaux sociaux apparaissent comme une sphère à la fois de socialisation mutuelle et de mobilisation cognitive, et se sont ainsi montrés centraux dans les registres d'informations et d'actions privilégiés par les jeunes.

Les jeunes du G2 rencontrent plus de difficultés à reconnaître leurs actions comme de véritables formes d'engagement, contrairement au G1, qui les minimise parfois, mais les assume comme telles. Ce rapport à la légitimité s'explique aussi par leur position sociale doublement délégitimisée : jeunes et précaires.

Ce double statut nourrit un sentiment d'impuissance, renforcé par des tensions générationnelles : l'engagement est perçu comme une affaire d'adultes, de responsabilité, à laquelle ils ne se sentent pas encore acculturés. Cette "citoyenneté incomplète" (Greissler, 2014 ; Cohen et al., 2011) les renvoie à une période de transition où ils cherchent encore leur place dans le champ politique.

Ainsi, les données recueillies confirment que les jeunes issus de groupes socio-économiques différenciés sont pourvus de rapports distincts à l'engagement politico-climatique, en raison des expériences socialisatrices différenciées qu'ils traversent. L'engagement apparaît comme une construction dynamique, située à l'interface de plusieurs logiques : déterminisme social, expériences subjectives, interactions quotidiennes et projections identitaires.

## Conclusion générale

Ce mémoire s'est donné pour ambition d'interroger les formes différenciées d'engagement politico-climatique des jeunes selon leur appartenance de classe. En mobilisant une approche interactionniste et compréhensive, nous avons exploré comment les dynamiques de socialisation – familiale, scolaire, numérique, entre pairs – façonnent des rapports contrastés à l'enjeu climatique.

L'analyse du corpus met en lumière la nature multifactorielle, située et hétérogène des dynamiques d'engagement. Les jeunes évoluent dans une pluralité de sphères sociales, parfois dissonantes, les conduisant à négocier leurs identités, à (re)composer leurs héritages sociaux et à ajuster leurs pratiques en fonction de leur environnement. Cette complexité illustre la pertinence d'une approche interactionniste de la socialisation, entendue comme un processus continu, inachevé, et difficilement prédictible – particulièrement pour une jeunesse encore aux prémices de sa socialisation secondaire.

Nous sommes désormais en mesure de revenir sur les hypothèses préalablement formulées. Nous pouvons toutes les confirmer, ce qui renforce les nouvelles tendances observées en matière d'engagement juvénile. Grâce à l'approche choisie, nous avons pu explorer l'engagement dans toute sa dimension multifactorielle et plurielle, et dresser, d'une part, des divergences entre les deux groupes – comme le présupposaient nos hypothèses – mais aussi des convergences, en raison de la position commune qu'occupe cette génération face au dérèglement climatique.

Ainsi, les résultats ont confirmé que la socialisation primaire différenciée selon le milieu socio-économique influence significativement les modes d'engagement. Les jeunes issus de milieux favorisés (G1) reçoivent une transmission précoce et approfondie des enjeux environnementaux, ce qui alimente une posture d'engagement internalisée, cohérente avec des pratiques valorisées socialement. En revanche, les jeunes issus de milieux défavorisés (G2) expriment un engagement davantage situé, plus pragmatique, souvent motivé par la nécessité économique, ou encore ancré dans une logique de réaction à des injustices sociales directement vécues.

Les hypothèses sur l'effet différentiel des instances socialisatrices selon le milieu d'origine ont également été validées. Si le jeune de milieux favorisés bénéficie d'un environnement scolaire et familial renforçant l'engagement, le G2 accède à l'enjeu climatique par des canaux moins institutionnels – notamment les réseaux sociaux, la fratrie ou les pairs.

La méthodologie qualitative retenue, à travers des entretiens semi-directifs, s'est révélée particulièrement adaptée à la compréhension fine de ces dynamiques, en permettant aux jeunes de formuler leur propre compréhension de l'engagement.

Les émotions, et notamment le besoin d'identification, sont apparues comme une dimension incontournable du processus d'engagement. Le registre affectif, souvent négligé dans les analyses classiques, joue un rôle structurant : agir nécessite un lien émotionnel direct à la cause, une incarnation concrète des enjeux. Ce constat est particulièrement prégnant chez les jeunes de milieu populaire. Toutefois, les émotions peuvent aussi faire écran à l'action, en générant un sentiment d'impuissance ou de fatalisme.

Par ailleurs, si ce mémoire a mis en évidence des différences de rapports à l'engagement selon la position sociale, il ne s'agit pas d'opposer deux groupes homogènes, mais bien de comprendre les dynamiques qui traversent leur position dans l'espace social, et comment celles-ci modulent leurs représentations, leurs pratiques et leurs opportunités d'action. En effet, si leurs positions diffèrent dans l'espace social, leur position de dominés vis-à-vis du monde adulte et des institutions constitue un point de convergence, qui entrave leur pouvoir d'agir politique.

Le rôle de la socialisation numérique s'est enfin révélé central. Les réseaux sociaux fonctionnent comme une double instance de socialisation et de mobilisation cognitive. Ils favorisent l'émergence d'une citoyenneté expressive, fluide et personnalisée, à rebours des formes conventionnelles de participation. Cet aspect mérite d'être davantage investigué dans les recherches futures.

Ainsi, les hypothèses selon lesquelles l'appartenance de classe module les registres, les significations et les ressources de l'engagement ont été confirmées. L'engagement des jeunes issus de milieux défavorisés se caractérise par une expression plus discrète, plus située, mais non moins légitime. Cette recherche montre que les jeunes ne sont pas désengagés, mais que leurs formes d'engagement dépendent fortement de leur trajectoire sociale, des ressources disponibles, et de la reconnaissance accordée à leurs pratiques.

Ce travail s'inscrit dans une perspective critique : il démontre que l'urgence climatique ne peut être pensée indépendamment des rapports sociaux. Elle est traversée par des inégalités structurelles, des dominations symboliques, et des processus de légitimation différenciés.

En mettant en lumière les pratiques souvent invisibilisées des jeunes des classes populaires, ce mémoire remet en question les visions homogènes et parfois normatives d'une jeunesse uniformément mobilisée.

Il invite à repenser l'analyse de l'engagement en articulant structure, agentivité, émotions et légitimités différenciées. Il propose de considérer l'engagement dans toutes ses dimensions – qu'il soit visible ou discret, collectif ou individuel, rationnel ou affectif. Enfin, il appelle à créer les conditions sociales, pédagogiques et politiques pour rendre l'engagement plus accessible, plus reconnu, et plus équitable.

Ce mémoire contribue à une sociologie de l'engagement juvénile, attentive aux formes souvent invisibilisées d'implication dans la cause climatique, et aux conditions sociales qui les rendent possibles. Il ne s'inscrit pas à proprement parler dans le champ de l'écologie politique, mais plutôt dans une sociologie politique de l'engagement, articulant enjeux environnementaux, socialisation, et inégalités sociales. »

## Bibliographie

- Agyeman, J., Schlosberg, D., Craven, L., & Matthews, C. (2016). Trends and directions in environmental justice: From inequity to everyday life, community, and just sustainabilities. *Annual Review of Environment and Resources*, 41, 321-340.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-environ-110615-090052>
- Alshenqeeti, H. (2014). Interviewing as a Data Collection Method : A Critical Review. *English Linguistics Research*, 3(1). <https://doi.org/10.5430/elr.v3n1p39>
- Bajoit, G. (1988). *Exit, Voice, Loyalty ... and Apathy : Les réactions individuelles au mécontentement*. *Revue française de sociologie*, 29(2), 325-345.
- Barrett, M., & Pachi, D. (2019). Social and demographic factors linked to youth civic and political engagement. In *Youth civic and political engagement*. Taylor & Francis.
- Becker, H. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. Free Press.
- Becquet, V., & Goyette, M. (2014). *L'engagement des jeunes en difficulté*.  
<https://journals.openedition.org/sejed/7828>
- Bennett, W. L. (Ed.). (2007). *Civic life online: Learning how digital media can engage youth*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7483.001.0001>
- Bennett, W. L., & Segerberg, A. (2012). *The logic of connective action: Digital media and the personalization of contentious politics*. Cambridge University Press.
- Bergé, J. (2023, 30 octobre). *S'engager comme bénévole, une affaire de privilégiés ?* Alter Echos. <https://www.alterechos.be/sengager-comme-benevole-une-affaire-de-privilegie/>
- Berger, P. et Luckmann, T. (2018). III. La société comme réalité subjective. *La Construction sociale de la réalité* (p. 213-285). Armand Colin. <https://shs.cairn.info/la-construction-sociale-de-la-realite--9782200621902-page-213?lang=fr>.
- Bertaux, D. (2010). *Récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Armand Colin.
- Binder, A., Heiss, R., Matthes, J., & Sander, D. (2021). Dealigned but mobilized? Insights from a citizen science study on youth political engagement. *Journal of Youth Studies*, 24(2), 232-249.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Armand Colin.

- Bourdieu, P. (1978). Entretien avec Anne-Marie Métailié, *Les jeunes et le premier emploi*, Paris : Association des Ages, pp.520-530
- Bourdieu, P. (1979a). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit
- Bourdieu, P. (1980b). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31(1), 2–3.  
[https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1980\\_num\\_31\\_1\\_2069](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069)
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit
- Claude, G. (2019a, octobre 30). *Étude qualitative ; : définition, techniques, étapes et analyse*. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/etude-qualitative/>
- Claude, G. (2019b, novembre 7). *L'entretien semi-directif ; : définition, caractéristiques et étapes*. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-semi-directif/>
- Chryssochoou, X., & Barrett, M. (2017). Civic and political engagement in youth. *Zeitschrift für Psychologie*.
- Cloughton, I. (2021). Global youth activism on climate change. *Social Work & Policy Studies: Social Justice, Practice and Theory*, 4(1).
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Bell, R. (2011). Research methods in education (7th ed., rewritten, expanded and updated). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Corbin, E., Mieyaa, Y., Huet-Gueye, M., & Beaumatin, A. (2021). L'engagement politico-climatique des jeunes : une sphère de socialisation et de personnalisation en période de crise. *Tréma/TréMa*, 56. <https://doi.org/10.4000/trema.7139>
- Corner, A., Roberts, O., Chiari, S., Völler, S., Mayrhuber, E. S., Mandl, S., & Monson, K. (2015). How do young people engage with climate change ? The role of knowledge, values, message framing, and trusted communicators. *Wiley Interdisciplinary Reviews Climate Change*, 6(5), 523-534. <https://doi.org/10.1002/wcc.353>
- Debret, J. (2020, 23 avril). *La démarche scientifique : tout ce que vous devez savoir !*. Scribbr. Consulté le 7 avril 2025, de <https://www.scribbr.fr/article-scientifique/demarche-scientifique/>
- della Porta, D., & Portos, M. (2023). Rich kids of Europe? Social basis and strategic choices in

- the climate activism of Fridays for Future. *Italian Political Science Review/Rivista Italiana Di Scienza Politica*, 53(1), 24–49. doi:10.1017/ipo.2021.54
- de Linares, C. (2005). Jeunes « en difficulté » : Les malentendus de l'engagement. *Débats Jeunesses*, (16), 79–92. [https://www.persee.fr/doc/debaj\\_1275-2193\\_2005\\_ant\\_16\\_1\\_921](https://www.persee.fr/doc/debaj_1275-2193_2005_ant_16_1_921)
- De Beer de Laer, H. (2021). *Quelles représentations sociales du changement climatique chez les jeunes ? Et quels impacts sur l'action ?* [Recherche, Haute Ecole Robert Schuman]. [https://luck.synhera.be/bitstream/handle/123456789/1628/Article%2054\\_Hadelin-de-Beer\\_JdCHE-final.pdf?sequence=1](https://luck.synhera.be/bitstream/handle/123456789/1628/Article%2054_Hadelin-de-Beer_JdCHE-final.pdf?sequence=1)
- Draelants, H. (2023). Une vérité qui ne dérange pas ? Pour une sociologie de l'éducation au changement climatique. *ResearchGate*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25022.25927>
- Dubar, C. (2015). Chapitre 4 - La socialisation comme construction sociale de la réalité. La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles (p. 79-102). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.duba.2015.01.0079>.
- Ducol, L., Anciaux, A., Catellani, A., Lits, G., Galand, B., Nils, F., Rihoux, B. & Cougnon, L.-A. (2022). Jeunes, Communication & Climat. Diversité des enjeux climatiques auprès des 15-24 ans en Belgique. Rapport de l'UCLouvain, suite à un appel du Conseil fédéral pour le développement durable, SocArXiv, doi : 10.31235/osf.io/87psm
- D'Uggento, A.M., Piscitelli, A., Ribeco, N. *et al.* Perceived climate change risk and global green activism among young people. *Stat Methods Appl* 32, 1167–1195 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10260-023-00681-6>
- Earl, J., Maher, T. V., & Elliott, T. (2017). Youth, activism, and social movements. *Sociology Compass*, 11(4), e12465. <https://doi.org/10.1111/soc4.12465>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). *Les indicateurs de l'enseignement : 2021*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28584&navi=4904>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.). *Indice socio-économique de quartier*. <https://inscription.cfwb.be/pages-ciri-parents/indice-socio-economique-de-quartier/>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2024). *Classement des implantations 2024-2025*. Administration générale de l'Enseignement. <https://www.enseignement.be>

- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795. <https://doi.org/10.1086/448181>
- Galland, O. (2022). Conclusion de la première partie. *Sociologie de la jeunesse* - 7e éd. (p. 57-58). Armand Colin. <https://shs.cairn.info/sociologie-de-la-jeunesse--9782200631352-page-57?lang=fr>.
- Galland, O. (2022). *Sociologie de la jeunesse* - 7e éd. (7e éd.). Armand Colin. <https://shs.cairn.info/sociologie-de-la-jeunesse--9782200631352?lang=fr>.
- Gardien, È. (2013). Embarquement du chercheur : de l'hybridation des savoirs scientifiques. *Socio-anthropologie*, 27. <https://doi.org/10.4000/socioanthropologie.1433>
- Giddens, A., & Sutton, P. W. (2021). *Sociology* (9e éd.). Cambridge: Polity Press.
- Gordon, H. R., & Taft, J. K. (2011). Rethinking youth political socialization: Teenage activists talk back. *Youth & Society*, 43(4), 1499-1527. <https://doi.org/10.1177/0044118X10386087>
- Granjon, F. (2022). Inégalités sociales, dispositions et usages du numérique. *Éducation et Sociétés*, 47(1), 81-97. <https://doi.org/10.3917/es.047.0081>.
- Greissler, É. (2014a). L'engagement des jeunes en situation de marginalité : une part d'ombre ? *Lien Social et Politiques*, 71, 51-68. <https://doi.org/10.7202/1024738ar>
- Greissler, É. (2014b). *Les contours de l'alter-engagement des jeunes en situation de marginalité. Sociétés et jeunesses en difficulté*, (14). Repéré à l'adresse <https://journals.openedition.org/sejed/7648> (consulté le 13 mai 2025).
- Han, H., & Ahn, S. W. (2020). Youth Mobilization to Stop Global Climate Change: Narratives and Impact. *Sustainability*, 12(10), 4127. <https://doi.org/10.3390/su12104127>
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. University of California Press.
- Kaufmann, J.-C. (2016). 2. Commencer le Travail : Rapidité, Souplesse, Empathie. *L'entretien compréhensif* - 4e éd. (p. 33-58). Armand Colin. <https://shs.cairn.info/l-entretien-comprehensif--9782200613976-page-33?lang=fr>.
- Knops, L. (2021, 17 décembre). Si vous n'êtes pas en colère, c'est que vous ne faites pas attention. *Politique*, 118, numéro spécial : Le seum des jeunes : récits d'une politisation

- multiple. <https://www.revuepolitique.be/si-vous-netes-pas-en-colere-cest-que-vous-ne-faites-pas-attention/>
- Knops, L. & Gaborit, M. (2022). Climat (marches, grèves). In G. Petit, L. Blondiaux, I. Casillo, J.-M. Fourniau, G. Gourgues, S. Hayat, R. Lefebvre, S. Rui, S. Wojcik, & J. Zetlaoui-Léger (Éds.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la Participation*, DicoPart (2ème édition). GIS Démocratie et Participation. <https://www.dicopart.fr/climat-marches-greves-2022>
- Jourdain, A. & Naulin, S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, 166, 6-14. <https://doi.org/10.3917/idee.166.0006>
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil
- Lardeux, L. (2018). Engagement associatif des jeunes : clivages et convergences. *Tribune Fonda*, 239.
- Liénard, G., & Servais, Émile. (2022). *Capital culturel et inégalités sociales* (1-). ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.15008>
- Marlon, J. R., Bloodhart, B., Ballew, M. T., Rolfe-Redding, J., Roser-Renouf, C., Leiserowitz, A., & Maibach, E. (2019). How Hope and Doubt Affect Climate Change Mobilization. *Frontiers In Communication*, 4. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2019.00020>
- M.A.S. (2022). *Enquête sur le climat 2021 : graphiques et conclusions* [Rapport PDF]. SPF Santé publique, Sécurité de la chaîne alimentaire et Environnement de Belgique. <https://climat.be/doc/enquete-climat-2021-graphiques-et-conclusions.pdf>
- Mauger G. (2010), « Crise de reproduction et “désouvriérisation” des classes populaires en France », in Hamel J., Pugeault-Cicchelli C., Galland O. et Cicchelli V., *La Jeunesse n'est plus ce qu'elle était*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, p. 187-196.
- Mouvements de jeunesse. (s.d.). *Page d'accueil*. <https://mouvementsdejeunesse.be>
- Natura 2000. (s.d.). *Qu'est-ce que Natura 2000 ?* Consulté le 16 août 2025, sur <https://www.natura2000.fr/qu-est-ce-que-natura-2000>
- O'Brien, K., Selboe, E., & Hayward, B. M. (2018). Exploring youth activism on climate

- change: dutiful, disruptive, and dangerous dissent. *Ecology and Society*, 23(3).  
<https://www.jstor.org/stable/26799169>
- Oxfam Belgique. (s.d.). *Justice climatique : définition, exemples et enjeux*.  
<https://oxfambelgique.be/justice-climatique-definition-exemples-et-enjeux>
- Pope, C. and Mays, N. (1995) Qualitative Research: Reaching the Parts Other Methods Cannot Reach: An Introduction to Qualitative Methods in Health and Health Services Research. *British Medical Journal*, 311, 42-45
- Quénart, A., & Jacques, J. (2009). Trajectoires, pratiques et sens de l'engagement chez des jeunes impliqués dans diverses formes de participation sociale et politique. *Politique Et Sociétés*, 27(3), 211–242. <https://doi.org/10.7202/029853ar>
- Roudet, B., & Tchernia, J.-F. (2001). Chapitre 2 : L'amitié, une valeur toujours centrale, *Débats Jeunesses*, 8(1), pp. 47-59. <https://doi.org/10.3406/debaj.2001.881>
- Rupp, J. C. C. (1995). Les classes populaires dans un espace social à deux dimensions. *Actes De La Recherche En Sciences Sociales*, 109(1), 93–98.  
<https://doi.org/10.3406/arss.1995.3156>
- SPF Santé publique, Sécurité de la Chaîne alimentaire et Environnement. (s.d.). *Changements observés*. Climat.be. <https://climat.be/en-belgique/climat-et-emissions/changements-observees>
- Service public fédéral Santé publique, Sécurité de la Chaîne alimentaire et Environnement. (2024). *Rapport de synthèse – Gouvernance climatique en Belgique*. Climat.be.  
<https://climat.be/doc/rapport-de-synthese-gouvernance-2024.pdf>
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent Development. *Annual Review Of Psychology*, 52(1), 83-110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- UCLouvain. (2022, juillet 13). *Inondations : éviter de répéter la tragédie de 2021*.  
<https://www.uclouvain.be/fr/news/inondations-eviter-de-repeter-la-tragedie-de-2021>
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J. et Quivy, R. (2017). Cinquième Étape – L'observation. *Manuel de recherche en sciences sociales* (p. 201-262). Dunod.  
<https://doi.org/10.3917/dunod.vanc.2017.01.0199>
- Weber, M. (1959). *Le savant et le politique* (J. Freund, Trad.). Paris, France : Union Générale

d'Éditions. (Œuvre originale publiée en 1919)

Wu, S. (2023, 18 septembre). *Jeunes dans les quartiers : l'important, c'est de participer*. Alter Echos. <https://www.alterechos.be/jeunes-dans-les-quartiers-limportant-cest-de-participer/>

## Résumé

Dans un contexte de dérèglement climatique sans précédent, ce mémoire explore les registres d'engagement politico-climatique des jeunes à travers une approche comparative entre deux groupes sociaux : des jeunes issus de milieux favorisés et d'autres de milieux défavorisés. En mobilisant une méthode qualitative par entretiens semi-directifs, et en articulant socialisation, engagement et appartenance de classe dans une lecture interactionniste, cette recherche met en lumière le caractère multifactoriel, situé et émotionnel de l'engagement. Les résultats révèlent des socialisations différenciées selon le milieu d'origine, influençant les formes, les significations et les ressources de l'engagement. Si les jeunes favorisés adoptent une posture plus internalisée et valorisée, les jeunes populaires développent des formes plus situées et pragmatiques, souvent invisibilisées mais tout aussi légitimes. Enfin, les réseaux sociaux apparaissent comme un levier central dans la socialisation environnementale et l'expression d'une citoyenneté juvénile renouvelée.

## Mots-clés

Engagement, climat, jeunesse, socialisation, classe sociale

**UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN**

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication

École des sciences politiques et sociales (PSAD)

Place Montesquieu, 1 bte L2.08.05, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | [www.uclouvain.be/psad](http://www.uclouvain.be/psad)