



**HAL**  
open science

## Conclusion Citoyenneté, socialisation et éducation : enjeux psychologiques, sociétaux et politiques

Ania Beaumatin, Bruno Fondeville, Véronique Rouyer

### ► To cite this version:

Ania Beaumatin, Bruno Fondeville, Véronique Rouyer. Conclusion Citoyenneté, socialisation et éducation : enjeux psychologiques, sociétaux et politiques. Education et citoyenneté. Regards croisés entre chercheurs et professionnels, De Boeck Supérieur, pp.325-334, 2020, 10.3917/dbu.rouye.2020.01.0325 . hal-03789331

**HAL Id: hal-03789331**

**<https://univ-tlse2.hal.science/hal-03789331>**

Submitted on 27 Sep 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Conclusion

### **Citoyenneté, socialisation et éducation : enjeux psychologiques, sociétaux et politiques**

*Ania Beaumatin\**, *Bruno Fondeville\** et *Véronique Rouyer\*\**  
\* Université de Toulouse Jean Jaurès ; \*\*Université de Bordeaux

Pour reprendre le constat de Morin (2000) à propos des systèmes éducatifs, nos systèmes disciplinaire d'analyse sur l'éducation et la citoyenneté construisent des connaissances séparées, cloisonnées et donc parcellaires, quant à cet objet éminemment complexe qu'est l'étude des rapports dialectiques entre éducation et citoyenneté. C'est pourquoi cet ouvrage s'inscrit dans une approche pluridisciplinaire (psychologie, sciences de l'éducation, philosophie, sociologie, science politique, droit, lettres, etc.) et propose des pistes de réflexion croisées entre chercheurs et professionnels des terrains éducatifs sur les définitions des concepts et les méthodologies d'analyse des points de vue de personnes et des dispositifs. Dans ce chapitre de conclusion, nous soulignerons les principaux apports en termes de recherche mais aussi les enjeux psychologiques, sociétaux et politiques liés aux rapports entre citoyenneté, éducation et socialisation.

#### ***Importance de prendre en compte le contexte socio-historique et culturel (cf. partie 1)***

Tout d'abord, l'un des apports de cet ouvrage est de proposer une analyse de ce contexte en mettant en exergue des éléments de compréhension de questions sociétales actuelles (où en est le lien social ? La crise de l'éducation, celle de l'école ?) au regard de la montée croissante, depuis quelques décennies, des valeurs liées à l'individualisme, à l'injonction à l'autonomie, au développement de compétences personnelles... Sont en jeu, et débattues, des conceptions du sujet et du lien social, des formes actuelles du lien social et de la citoyenneté, de l'éducation et du rôle de l'école dans la société (en général et à propos de l'éducation à la citoyenneté) (chapitres de Alcorta et al ; Cormier ; Zaffran), une certaine conception de la personne et de son devenir, la question de l'évolution du statut du mineur (enfant, adolescent), déjà citoyen et/ou citoyen en devenir, au regard notamment de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE, 1989) (chapitre de Gouttenoire ; Cockburn, 2013 ; Constans et al., 2017 ; Lister, 2007 ; Milne, 2013 ; mettre refs). Ces évolutions sociétales viennent également questionner par ailleurs nos propres pratiques de recherche (Rouyer, Constans, Ponce & Lucenet, 2020). Dans ce contexte, il s'agit d'interroger ce que peut être la participation des mineurs, à la fois déjà citoyens et citoyens en devenir, à la

vie de la Cité à travers des dispositifs d'éducation à la citoyenneté pensés et mis en œuvre par les adultes éducateurs dans différents contextes de vie (Percy-Smith et Thomas, 2010). Ces dispositifs - plus ou moins explicitement dédiés à la citoyenneté - (cf la partie 2), développent une pluralité de formats et de modalités : actions « descendantes » émanant de choix politiques (ministère de l'éducation, gouvernement du Venezuela, conseil municipal, ...), réalisations associatives « indépendantes » (cf le théâtre), à vocations diverses (éducation, formation, émancipation...), avec parfois les risques d'instrumentalisation de la parole de l'enfant. En effet, différents niveaux de participation peuvent être expérimentés par les enfants et les jeunes dans ces dispositifs (de la consultation des enfants par l'adulte, à leur implication dans le processus de décision) (Hart, 1992 ; Shier, 2001). Ces différents possibles en termes de participation interrogent le rapport éducatif entre l'adulte et l'enfant, considéré comme déjà citoyen ou citoyen en devenir.

Tous ces questionnements ne peuvent cependant s'affranchir d'une analyse de la conception de la citoyenneté, elle-même située aux plans socio-historique et culturel (Audigier, 2000 ; Milne, 2013 ; Neveu, 2004 ; Percy-Smith, 2016 ; Schnapper et Bachelier, 2000). On est ainsi passé d'une conception de la citoyenneté qui se caractérisait avant tout par le sentiment d'appartenance à une nation, dont découlait une éducation à la citoyenneté dont le principal objectif était de transmettre celui-ci, sur la base d'un principe d'obéissance aux règles collectives ; à une conception plus individualiste et plus instrumentale qui met en avant les droits de l'individu et relègue au second plan l'affirmation des identités collectives et partielles (Audigier, 2000, traduction des auteurs). En lien avec la montée de l'individualisme, le lien social se caractérise désormais plus par le compromis et l'invention collective de normes que par un rapport autoritaire et de conformité aux normes édictées par les institutions (Schnapper). En conséquence, l'éducation à la citoyenneté connaît une évolution de ses objectifs et modalités. D'un processus d'apprentissage par les enfants, futurs citoyens, de l'histoire et des institutions d'un Etat, dans une perspective descendante (*top-down*), l'éducation à la citoyenneté est à présent un processus plus large qui inclut la participation civique et basée sur les pratiques permettant de développer un ensemble d'habiletés auxquelles s'exercent déjà les enfants (*bottom-up perspective*) ([Carretero et al., 2016](#) ; [Constans et al., 2017](#) ; [Haste, 2004, 2010](#) ; [Howes, 2005](#) ; [Huet-Gueye & Rouyer, 2017](#)).

Si de nombreux travaux menés en science politique et en sciences humaines et sociales examinent les aspects sociaux de la citoyenneté (dimensions civile, sociale, économique, juridique), peu de travaux en analysent les aspects psychologiques, en termes de *prise de conscience progressive par l'enfant du fait qu'il est un citoyen* (Chombart de Lauwe, 1990).

En ce sens, comprendre comment l'enfant, l'adolescent, puis l'adulte construit sa citoyenneté tout au long de la vie nécessite d'examiner plus avant l'ensemble de ces dimensions et leur articulation, dans les différents contextes de vie des personnes. Cette construction se réalise dans et par les relations sociales, les groupes et les institutions. A cet égard, citoyenneté, éducation et socialisation sont dialectiquement liés (Constans et al., 2017 ; Fouchard et al., 2017 ; Huet-Gueye et Rouyer, 2017).

### ***Penser les processus de transmission à l'œuvre dans les dispositifs***

Les dispositifs évoqués dans la deuxième partie de cet ouvrage portent l'héritage de l'éducation populaire et/ou des pédagogies nouvelles, et plus largement du discours éducatif libéral ayant marqué le XX siècle (Giroud, 1997). Les traits caractéristiques de ce discours sont connus : s'appuyer sur l'expérience des enfants et leur centre d'intérêt, les associer aux décisions qui concernent l'organisation et la vie de la structure éducative (école, centre de vacances, etc.), encourager leur prise d'initiative. Le XX siècle a ainsi vu se développer différentes expérimentations de dispositifs fondés sur la participation des enfants (Haeberli & al., 2017), les expériences d'assemblées recourant à la délibération et au vote en associant l'ensemble des membres de la communauté s'étant multipliées au cours de cette période (Connac, 2019). Bien que ces expériences éducatives s'inscrivent dans des traditions pédagogiques différentes, elles ont souvent partagé une même finalité : faire advenir un citoyen critique. Elles ont aussi en commun de partager une critique viscérale de la pédagogie dite traditionnelle et de sa principale figure, celle du maître transmetteur. D'une certaine manière, le discours éducatif libéral a contribué à cultiver une approche clivante des pratiques et des dispositifs pédagogiques : conformation *Vs* émancipation, transmission *Vs* construction, relation verticale *Vs* relation horizontale. Et en promouvant des dispositifs fondés sur la figure d'un enfant compétent et autonome (Bernstein, 2007), il a évacué sans ménagement de la réflexion éducative les processus de transmission, ces derniers servant plutôt de repoussoir au développement des principes pédagogiques alors promus (Bulle, 2009).

Souligner cet héritage n'est pas anodin, car comme le soulignent Blais & al. (2014), les processus de transmission travaillent toujours, d'une façon ou d'une autre, les espaces et les dispositifs éducatifs. C'est de ce point de vue que les contributions rassemblées dans la deuxième partie de l'ouvrage ouvrent des perspectives éducatives intéressantes. Les différentes analyses présentées, qu'elles soient le résultat d'une activité scientifique ou d'une

démarche réflexive de la part des acteurs qui les portent, mettent en évidence la complexité des apprentissages qui s'y jouent et le caractère peu opérant d'une approche clivante des pratiques éducatives. Car il ne suffit pas d'inscrire les enfants ou adolescents dans ces dispositifs pour que l'apprentissage de la citoyenneté advienne de lui-même. Cela suppose de reconnaître tout autant la perfectibilité de la pensée enfantine que son devenir. De ce point de vue, ces analyses montrent la consistance de dispositifs qui prennent au sérieux la nécessaire médiation culturelle (littérature, documentation, processus d'étayage) par laquelle les jeunes générations peuvent apprendre et exercer des compétences associées à l'exercice de la citoyenneté pour argumenter, instruire un sujet d'actualité, faire progresser un échange ou encore, délibérer sur une question appelant une prise de décision. Ce faisant, elles ouvrent un questionnement plus large sur les processus de transmission.

Les perspectives de recherche ouvertes par ces réflexions sont nombreuses, notamment autour du rôle de l'éducateur et des processus d'étayage mobilisés, l'appréhension de ces derniers se limitant souvent, dans les discours prescriptifs, à un exercice de simple animation des échanges. Au-delà de la figure de l'éducateur, il s'agit aussi de s'interroger sur les prises de position des enfants dans les assemblées ou dans les diverses discussions visant l'exercice de la citoyenneté. Ces positions sont elles-mêmes le résultat de jeux de transmission multiples qui se jouent dans différents espaces de socialisation, et qui sont bien souvent un reflet des systèmes de valeurs, des débats et parfois des clivages d'une société. C'est pour cette raison qu'il nous paraît important de développer des approches pluridisciplinaires de ces dispositifs et des processus de transmission qui s'y jouent, les transmissions morales en particulier, en prenant en considération les contextes sociétaux et les référentiels culturels des acteurs impliqués.

### ***Le rapport à la citoyenneté : une co-construction d'expériences***

Questionner le point de vue des enfants et des adolescents revient à faire l'hypothèse d'un sujet actif, qui ne se réduit pas à être le simple réceptacle de transmissions ou de dispositifs éducatifs, mais qui mobilise des processus psychologiques d'appropriation, de resignification, par lesquels ils construisent leur rapport à la citoyenneté. Celui-ci n'est pas nécessairement pensé et formulé comme tel par les enfants et les adolescents, mais peut s'appréhender *via* leur rapport aux autres, aux groupes et aux institutions, sous l'angle d'une conception de la socialisation plurielle (Baubion-Broye et al, 2013). Au plan psychologique,

la socialisation implique des processus divers (affectifs, cognitifs, axiologiques), des registres différents (représentations, valeurs, pratiques) dont les intrications (parfois conflictuelles) croisent les dimensions synchronique et diachronique des expériences individuelles et collectives.

Les travaux présentés notamment dans le troisième chapitre témoignent du caractère complexe, pluriel et dynamique de la construction du rapport à la citoyenneté chez les enfants et les adolescents. Que peut-on en retenir ?

Sous l'angle développemental, nous repérons, de l'enfance à l'adolescence, une évolution à plusieurs niveaux : le cadre des relations interpersonnelles, prégnant dans l'enfance, s'élargit progressivement vers la référence aux groupes, aux entités collectives, à la société, au monde ; la référence aux simples règles du « vivre ensemble », souvent exprimée en termes de conformisation ou pas aux attentes extérieures, cède le pas, avec l'âge, à l'appropriation et l'affirmation autonome de valeurs qui orientent la participation sociale, au-delà de l'ici et maintenant des situations vécues ; avec l'âge également apparaît la prise de conscience de l'articulation des responsabilités individuelles et collectives dans les pratiques de participation et d'engagement. Ces constats recourent ce que l'on connaît déjà des étapes de la socialisation avec l'âge, qui permettent d'éclairer le rapport à la citoyenneté (Huet & al, 2018).

Sur un plan général, quel que soit l'âge, on relève chez les enfants et les adolescents une appétence pour des rôles d'utilité collective et plus largement sociale, l'importance accordée au sentiment d'appartenance à une communauté (plus ou moins large) et à la responsabilité engagée dans les actions collectives. C'est l'occasion de rappeler que l'« apprentissage » de la citoyenneté dépasse largement le cadre de l'intériorisation de normes et de pratiques au plan individuel, mais s'éprouve en situation, dans des pratiques collectives très appréciées comme telles par les jeunes. En somme, on observe une sensibilité à la chose politique plus précoce que ce que les représentations dominantes véhiculent, ainsi que l'ont déjà montré les travaux de Percheron (1993) chez les enfants ou ceux de Muxel (2001) chez les adolescents. S'ajoute à cela l'expression d'un sens critique et d'une exigence quant aux finalités des pratiques, étayée par un questionnement sur les valeurs et plus globalement sur le sens de la participation et de l'engagement. Ce travail de « construction de sens » (Malrieu, 2003) s'appuie notamment sur la pluralité des expériences éducatives et de socialisation que connaissent les jeunes. En effet, ce qui est « appris » ou vécu dans le cadre d'un dispositif éducatif va se diffuser dans d'autres contextes de vie, sera resignifié au regard d'autres partenaires, d'autres médiations, d'autres enjeux. Les adolescents en particulier sont en

mesure de différencier les apports de différents milieux d'expérience : la famille, l'école, les pairs, les loisirs... (Beaumat et al, 2017).

Aussi, quand des dispositifs d'éducation à la citoyenneté visent des objectifs spécifiques d'apprentissage, du côté des sujets nous pouvons plutôt parler d'expérience plus large de la citoyenneté qui pour chacun intègre une pluralité de situations vécues qui sont confrontées, hiérarchisées, intégrées dans une histoire singulière. L'éducation, un métier impossible écrivait Freud... Quel que soit le dispositif envisagé, et quelles que soient les médiations utilisées, les apports d'un dispositif pour tous les acteurs qui y participent dépassent largement ses objectifs initiaux, du fait à la fois des conditions plurielles de la socialisation des sujets, et du travail de construction du sens que chacun élabore pour lui-même. Ce qui est vécu lors d'un dispositif engage des processus complexes d'intersignification impliquant divers champs et temporalités d'expériences dont les ressorts, tant individuels que sociaux, échappent en grande partie aux sujets eux-mêmes, aux éducateurs, et même aux chercheurs... Cela vaut pour les dispositifs formalisés tout autant que pour les relations sociales ordinaires (réelles ou virtuelles), dans l'expérience quotidienne de la citoyenneté (*everyday citizenship*) (Percy-Smith, 2016 ; Percy-Smith et Thomas, 2010 ; Wood, 2016), où s'éprouvent continûment les rapports à soi, à l'autre et à la société. Plus largement encore, chaque expérience -éducative ou de socialisation- conduit les sujets à interroger les normes, les références, les outils culturels à l'œuvre dans les pratiques partagées, et donc ce qui fait lien social dans un contexte socio-historique et culturel donné. Ce que Meyerson (1987) appelait les œuvres, soit ce qui est construit, transmis et toujours questionné à travers l'histoire des hommes, en somme une co-construction, une fabrication d'expériences toujours renouvelée.

Les événements historiques d'ampleur, nous le savons, réactualisent des questionnements sur ce qui fait lien entre les personnes et posent la question de la citoyenneté. Ainsi des attentats, des manifestations pour le climat et, plus récemment de la crise sanitaire du coronavirus. De telles situations de crise révèlent des différences dans les conceptions du lien social et du politique, dans les manières d'envisager le civisme ou l'exercice de la citoyenneté, dans la place et le rôle accordés aux jeunes dans les actions collectives. Ainsi des différences et des inégalités – notamment socio-économiques - mises au jour pendant la crise, qui exacerbent les contradictions entre par exemple l'égalité sous-tendue par le statut de citoyen et les conditions réelles de vie des sujets. Les enfants et les adolescents, comme tout un chacun, y trouvent matière à expérience, réflexion et réélaboration de la pensée. Ainsi,

pendant le confinement, de l'expression « chacun chez soi et tous ensemble » qui invite à penser les dialectiques à l'œuvre dans le lien social, aux plans individuel et collectif ; des « gestes barrières », effectués à titre individuel, mais dont la finalité est, selon les cas, se protéger, protéger l'autre ou protéger la communauté ; que dire encore de ce qui différencie le slogan « restez chez vous ! » de celui-ci : « restons chez nous ! » ? Le premier sépare, sur le mode de l'injonction, quand le second rassemble la communauté des citoyens. Une caractéristique éminente de cette crise, outre son ampleur mondiale, est qu'elle concerne toutes les personnes quel que soit leur âge. Ainsi, enfants, adolescents et adultes se trouvent conjointement confrontés à la crise et à ses effets, en situation de co-construire et d'écrire ensemble ce qui va en advenir.

## Références bibliographiques

- Audigier, F. (2000). *Project "Education for democratic citizenship". Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship* (No. DGIV/EDU/CIT (2000) 23). Strasbourg: Council of Europe.
- Baraldi, C., & Cockburn, T. (Eds.) (2018). *Theorising Childhood. Citizenship, Rights and Participation*. Palgrave Macmillan.
- Baubion-Broye, A., Dupuy, R. & Prêteur, Y. (Eds) (2013). *Penser la socialisation en psychologie*. Rammonville Saint-Agne : Erès.
- Beumatin, A., Fourchard, F., Mieyya, Y., Huet-Gueye, M. & Larroze-Marracq H. (2017). L'éducation familiale à la citoyenneté : qu'en disent les adolescents ? *Revue Internationale de l'Education Familiale*, 41, 45-68.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Presses Universitaires de Laval.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Paris : Stock.
- Bulle, N. (2009). *L'école et son double. Essai sur l'évolution pédagogique en France*. Paris : Hermann.
- Carretero, M., Haste, H. & Bermudez, A. (2016). Civic Education. In L. Corno & E.M. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology, 3rd Edition* (pp. 295-308). London: Routledge Publishers.
- Chombart de Lauwe, M.-J. (1990). L'enfant acteur social et partenaire des adultes. Nouvelles conceptions aboutissant à une transformation de son statut. *Enfance*, 43, 1, 135-140.
- [Cockburn, T. \(2013\). \*Rethinking children's citizenship\*. Basingstoke : Palgrave Macmillan UK.](#)
- [Connac, S. \(2019\). \*Origines et valeurs des conseils coopératifs d'élèves\*. \*Education et socialisation\*, n°53.](#)
- Constans, S., Alcorta, M., & Rouyer, V. (2017). Des enfants citoyens ou des citoyens en devenir ? Enjeux et paradoxes de l'éducation à la citoyenneté. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*, n°41, 23-44.
- Fourchard, F., Huet-Gueye, M., Beumatin, A., Rouyer, V., Larroze-Marracq, H., Mieyya, Y., Lannegrand-Willems, L. (2017). Citoyenneté et orientation à l'adolescence : dialectique



- des processus identitaires et de socialisation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 46(1), 39-60.
- Giroux, H. (1997), *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, And Schooling : A Critical Reader*. Westview Press.
- Haerberli, P., Pagoni, M. & Maulini, O. (2017). *La participation des élèves : effet de mode ou nécessité ? Paris : l'Harmattan*.
- [Hart, R. \(1992\). \*Children's Participation: From Tokenism to Citizenship\*, Innocenti Essays No. 4 \(Florence: unicef, 1992\).](#)
- [Haste, H. \(2004\). Constructing the Citizen. \*Political Psychology\*, 25\(3\), 413-440.](#)
- [Haste, H. \(2010\). Citizenship education : a critical look at a contested field. In L.R. Sherrod, J. Torney-Purta C.A. Falangan, \*Handbook of civic engagement in youth\* \(pp. 161-188\). Hoboken, New Jersey : John Wiley and Sons, Inc.](#)
- Howe, B. (2005). Citizenship education for child citizens. *Canadian and International Education*, 34(1), 42-49.
- Huet-Gueye, M., & Rouyer, V. (2017). Éducation à la citoyenneté: quelle place et quels rôles de la famille? Présentation du dossier « Éducation à la citoyenneté : enjeux, acteurs, contextes ». *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, n°41, 13-21.
- Huet-Gueye, M., Fourchard, F. & Beaumatin, A. (2018). La construction de la citoyenneté : points de vue et expériences d'enfants et d'adolescents. *Le sujet dans la cité*, Actuels n°7, 89-105.
- Lister, R. (2007). Why citizenship: where, when and how children? *Theoretical inquiries in law*, 8(2), 693-718.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Rammonville Saint-Agne : Erès.
- Meyerson, I. (1987). *Ecrits 1920-1983. Pour une psychologie historique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Milne, B. (2013). *The history and theory of children's citizenship in contemporary societies*. Dordrecht : Springer Science and Business Media.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : le Seuil (1999, UNESCO).
- Muxel, A. (2001). *L'expérience politique des jeunes*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Percheron, A. (1993). *La socialisation politique. Textes réunis par Nonna Meyer et Anne Muxel*. Paris : Armand Colin.
- [Percy-Smith, B. \(2016\). Negotiating active citizenship: Young people's participation in everyday spaces. In K. P. Kallio, S. Mills & T. Skelton \(eds.\), \*Politics, Citizenship and Rights - Geographies of Children and Young People book series \(volume 7\) - Spatialities of the Rights of the Child\* \(pp. 401-422\). Springer, Singapore.](#)
- [Percy-Smith, B. & Thomas, N. \(Eds.\) \(2010\). \*Handbook of children's participation: Perspectives from theory and practice\*. London : Routledge.](#)
- [Raynaud Serra, P. \(2019\). Débattre ou apprendre, faut-il choisir ? \*Revue Education et socialisation\*, n°53.](#)
- Schnapper, D. et Bachelier, C. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris : Gallimard/Folio essais.
- [Wood, B.E. \(2016\). A genealogy of the "Everyday" within young people's citizenship studies. In K. P. Kallio, S. Mills & T. Skelton \(eds.\), \*Politics, Citizenship and Rights - Geographies of Children and Young People book series \(volume 7\) - Spatialities of the Rights of the Child\* \(pp. 383-399\). Springer, Singapore.](#)