

Éducation et citoyenneté

Regards croisés
entre chercheurs
et praticiens

Pédagogies en développement

Véronique Rouyer
Ania Beaumatin
Bruno Fondeville
(sous la direction de)

Éducation et citoyenneté

Collection dirigée par
Jean-Marie De Ketele

Éducation et citoyenneté

Regards croisés
entre chercheurs
et professionnels

Pédagogies en développement

Ania Beaumatin,
Bruno Fondeville et
Véronique Rouyer
(sous la direction de)

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2020
Rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale, Paris : novembre 2020
Bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles : 2020/13647/158

ISSN 0777-5245
ISBN 978-2-8073-3267-6

S O M M A I R E

INTRODUCTION	9
Par Ania Beaumatin*, Bruno Fondeville* et Véronique Rouyer**	

PREMIÈRE PARTIE PENSER LES LIENS ENTRE CITOYENNETÉ, ÉDUCATION ET SOCIALISATION

CHAPITRE 1	
Qu'est-ce qu'une éducation citoyenne au XXI^e siècle?	25
Penser l'éducation et la citoyenneté à la lumière des pensées d'Hannah Arendt	25
Par Martine Alcorta, Véronique Rouyer et Stéphane Cormier	
CHAPITRE 2	
La citoyenneté à l'école: évolutions et enjeux.....	43
Par Joël Zaffran	
CHAPITRE 3	
Problèmes et enjeux de l'éducation à la citoyenneté par la philosophie de l'École à l'Université en France au XXI^e siècle	53
Par Stéphane Cormier	

CHAPITRE 4

Citoyenneté, éducation et droits de l'enfant 69

Par Adeline Gouttenoire

CHAPITRE 5

**Fictions littéraires, formation du lecteur et citoyenneté :
la transmission de valeurs en question 79**

Par Agnès Perrin-Doucey

CHAPITRE 6

**Témoignage
Citoyenneté et engagement : ego-histoire
de Magyd Cherfi, chanteur, écrivain et parolier
du groupe Zebda 93**

Par Armelle Gaulier

**DEUXIÈME PARTIE
DÉCRIRE ET COMPRENDRE LES PRATIQUES
ET LES DISPOSITIFS**

CHAPITRE 7

**Enseigner la résolution de situations conflictuelles
entre pairs : description et analyse d'un dispositif
pédagogique à l'école élémentaire 103**

Par Bruno Fondeville, Gwénaél Lefeuvre et Rémi Bonasio

CHAPITRE 8

**Enseigner la citoyenneté éthique à l'école
par les ateliers philosophiques 121**

Par Sara Stoltz et Nathalie Panissal

CHAPITRE 9

**L'atelier de discussion à visée philosophique à l'école
élémentaire : un espace pour apprendre
à argumenter ? 145**

Par Valérie Tartas et Sören Frappart

CHAPITRE 10

**Effets de genre dans les débats scolaires :
un levier pour l'éducation à la citoyenneté 167**

Par Nathalie Panissal et Pascale Molinier

CHAPITRE 11

- Regards croisés de professeurs des écoles sur le conseil d'élèves** 185
Par Myriam Bossy, François Boutin, Frédéric Canac, Audrey Girard, Bruno Fondeville et Frédéric Fourchard

CHAPITRE 12

- Conversation sur une « fabrique d'expériences »** 211
Par Mandarine Hugon et Françoise Coupat

TROISIÈME PARTIE

EXPLORER LES POINTS DE VUE ET FORMES DE PARTICIPATION
DES ENFANTS, ADOLESCENTS ET ADULTES

CHAPITRE 13

- Construction des rapports au politique et à la citoyenneté des enfants: étude exploratoire d'un Conseil Municipal des Enfants** 229
Par Véronique Rouyer, Stéphanie Constans, Jessica Brandler-Weinreb, Armelle Gaulier et Marion Paoletti

CHAPITRE 14

- Le conseil d'élèves à l'école élémentaire: entre socialisation et personnalisation de l'enfant-citoyen** 251
Par Frédéric Fourchard et Ania Beaumatin

CHAPITRE 15

- Le « moment-école » dans les carrières d'engagement des jeunes** 269
Par Valérie Becquet

CHAPITRE 16

- L'engagement civique à l'adolescence et à l'entrée de l'âge adulte: une pluralité des formes d'expression** 285
Par Basilie Chevrier, Cyrille Perchec et Lyda Lannegrand-Willems

CHAPITRE 17

- Entre la Cité et le foyer: la participation politique des femmes** 301
Par Jessica Brandler-Weinreb

CONCLUSION**CITOYENNETÉ, SOCIALISATION ET ÉDUCATION : ENJEUX****PSYCHOLOGIQUES, SOCIÉTAUX ET POLITIQUES 325**
Par Ania Beaumatin, Bruno Fondeville et Véronique Rouyer**Liste des auteurs 335****Table des matières 337**

I N T R O D U C T I O N

*Ania Beaumatin**, *Bruno Fondeville** et *Véronique Rouyer***

**Université de Toulouse Jean Jaurès; **Université de Bordeaux*

La thématique «Citoyenneté et éducation» fait l'objet d'enjeux importants sur le plan sociétal très largement démontrés ces dernières années par l'actualité (cf. la vivacité des débats sur la laïcité, la liberté d'expression et la multiplication des actions éducatives formelles et informelles engagées suite aux attentats en France en 2015 et 2016). Sur le terrain – scolaire notamment –, les interrogations et les demandes de soutien adressées aux chercheurs dans le cadre de la mise en place de nouveaux dispositifs d'éducation à la citoyenneté se multiplient. Dans le domaine scientifique cependant, les recherches sur la citoyenneté sont nombreuses mais menées de façon isolée, si bien qu'il est difficile de répondre aux problématiques de terrain dont le traitement exige qu'elles soient appréhendées de manière globale (dans leurs dimensions historiques et philosophiques, éducatives et juridiques, psychologiques et sociales notamment) et dans toute leur complexité, plutôt que de façon parcellaire et réductrice. En outre, l'hétérogénéité des dispositifs visant une éducation à la citoyenneté atteste de l'existence de logiques éducatives différentes : maximes morales, ateliers philosophiques, conseils de vie lycéenne (depuis la rentrée 2016 conseils de vie collégienne), conseils municipaux d'enfants ou encore service civique, et plus récemment la création d'un parcours citoyen de l'école élémentaire à l'âge adulte (circulaire n° 2016-092 du 20 juin 2016). Cette instabilité est significative, d'une part, d'une difficulté à penser les liens entre l'émergence de nouvelles formes d'exercice de la citoyenneté dans la société (par exemple, la démocratie participative), qui relèvent d'un processus plus large de socialisation, et les pratiques hétérogènes – explicites ou implicites – d'éducation à la citoyenneté; d'autre part, des ambiguïtés

liées aux conceptions sociétales et scientifiques de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte considérés comme citoyens en devenir qu'il s'agit alors d'éduquer et de former à ce futur rôle, dans une tension entre visée normalisatrice et visée émancipatrice (Constans, Alcorta et Rouyer, 2017).

Ces constats sont à resituer dans une analyse de l'évolution sur les plans sociétal et scientifique de la place et du rôle des enfants, des adolescents et des jeunes adultes, analyse nécessairement pluridisciplinaire (histoire, science politique, droit, sociologie, psychologie, etc.). Sur ces questions également, les apports des différentes disciplines restent à articuler pour mieux appréhender les modalités de construction des différentes dimensions de la citoyenneté (politique, juridique, économique, civile et sociale, psychologique) et des différentes formes d'engagement civique au cours du développement de la personne durant les périodes de l'enfance, de l'adolescence jusqu'à l'entrée dans l'âge adulte. La citoyenneté est alors considérée à la fois comme un état de fait et un processus dynamique et pluriel, ce qui nécessite l'analyse de la part de l'environnement social, culturel, politique, etc., dans lequel la personne se développe et la part active de celle-ci dans la construction de sa citoyenneté (Constans *et al.*, 2017; Fourchard *et al.*, 2017; Huet-Gueye et Rouyer, 2017).

Pour les chercheurs en sciences humaines et sociales, le défi est donc de taille: il s'agit d'élaborer – dans un contexte social de plus en plus clivant – les savoirs, les méthodes et les techniques interdisciplinaires utiles à la compréhension et à l'analyse des processus de construction de la citoyenneté d'un point de vue fondamental, et à la formalisation de dispositifs qui permettent d'accompagner et/ou d'orienter les pratiques en direction des jeunes (de l'enfance à l'adolescence), dans la construction de leur propre citoyenneté, sur les plans ontologique (par l'appropriation de connaissances et des valeurs de la démocratie) et pragmatique (par l'expérience et l'implication concrète dans des formes « d'apprendre », « d'agir » et « d'être » qui valorisent le lien social tout en préservant le droit à la différence).

C'est dans cette perspective que des enseignants-chercheurs de sciences humaines et sociales des Universités de Toulouse et Bordeaux ont créé fin 2014 et développé le Réseau d'Études Pluridisciplinaires Citoyenneté et Éducation (REPCITE). Ce réseau réunit des professionnels et des chercheurs de sciences humaines et sociales (psychologie, sciences de l'éducation, sociologie, philosophie, histoire, science politique, littérature). Les activités du réseau poursuivent deux objectifs principaux: développer une approche pluridisciplinaire de la citoyenneté et de l'éducation; analyser les points de vue sur la citoyenneté des enfants, des adolescents et des jeunes adultes et leurs pratiques citoyennes en lien avec différents contextes éducatifs et de socialisation (famille, école, etc.). Ces activités ont pris la forme de communications et d'échanges scientifiques dans le cadre de séminaires

et de journées d'études¹, de réalisation d'études empiriques auprès d'enfants, d'adolescents et de jeunes adultes dans différents dispositifs d'éducation à la citoyenneté et de publications et de diffusion de la recherche².

Cet ouvrage présente les principales contributions issues des cinq années d'activités du REPCITE et s'organise autour de trois parties thématiques.

Dans la **première partie** « Penser les liens entre citoyenneté, éducation et socialisation », les contributions s'attachent à affirmer la pertinence d'une perspective sociohistorique et culturelle pour aborder les rapports entre citoyenneté et éducation. La construction de la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté ne peuvent ainsi se comprendre sans les mettre en lien avec la pluralité des processus de socialisation des personnes et les formes contemporaines du lien social, qui se caractérise par de nombreuses incertitudes (Paugam, 2015).

À partir d'une relecture du texte « La crise de l'éducation » d'Hannah Arendt, Martine Alcorta, Véronique Rouyer et Stéphane Cormier proposent une réflexion sur la crise actuelle de l'éducation et de la citoyenneté, en convoquant les propositions développées par Arendt dans le contexte nord-américain des années 1950, et en articulant celles-ci avec les perspectives historico-culturelles de psychologues, tels que Vygotski ou Malrieu. Les auteur.e.s discutent ainsi de façon critique une conception de l'éducation à la citoyenneté, qui oublierait la responsabilité de l'éducateur dans la trans-

-
- 1 Séminaires (Bordeaux, mai, octobre et novembre 2016; Toulouse, 2018), journées d'études (« Contextes éducatifs et apprentissages de la citoyenneté », Université de Toulouse Jean-Jaurès, 10-11 décembre 2015; « Citoyenneté et éducation : les ateliers philosophiques à l'école », Université de Toulouse Jean Jaurès, 13 mars 2017; « Citoyenneté et éducation : quels dialogues entre les disciplines universitaires ? Entre les éducateurs et les chercheurs ? », Université de Toulouse Jean Jaurès, 25 et 26 octobre 2018.).
 - 2 Symposiums présentés dans différents congrès nationaux et internationaux :
Rouyer, V. et Panissal, N. (dir.) (2017). Symposium « Didactiques de l'éducation à la citoyenneté : contributions pluridisciplinaires des recherches menées en Sciences humaines et sociales ». Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Université de Bordeaux : ESPE d'Aquitaine, 18 au 20 octobre 2017.
Beumatin, A., Fourchard, F., Huet-Gueye, M., Larroze-Marracq, H. et Mieyaa, M. (dir.) (2019). Symposium « Pratiques renouvelées de socialisation chez les enfants et adolescents. Dialogues, débats, co-construction du sens et expériences démocratiques ». 12^e Colloque international du RIPSYDEVE « Interactions entre la personne en développement et ses milieux de vie : études chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte en émergence ». Bordeaux : Université de Bordeaux, 23 et 24 mai 2019.
Fondeville, B. et Rouyer, V. (dir.) (2019). Symposium « Conseils d'élèves, conseils municipaux : interroger les formes de participation des enfants et la médiation des adultes ». Congrès international de l'AREF. Bordeaux 3, 4 et 5 juillet 2019.

mission du monde aux enfants, citoyens en devenir, en les plaçant de façon trop précoce dans une autonomie factice sans cadres éducatifs, lesquels ne pourraient plus permettre une éducation alliant universalité et singularité.

Le rôle de l'école dans l'éducation à la citoyenneté est particulièrement examiné dans la littérature (Audigier, 1999, 2000; Galichet, 2005; Raveaud, 2006; Lenoir et Xypas, 2006). Le texte de Joël Zaffran est consacré à l'évolution et aux enjeux de la citoyenneté et de l'école. Loin de constituer une institution indépendante d'un contexte sociétal, Joël Zaffran montre comment les fonctions de l'école de la République varient dans leur contenu selon les périodes et le contexte historique et politique national, en lien avec la conception de la citoyenneté. Il interroge la citoyenneté scolaire, qui fut pendant longtemps un facteur d'intégration sociale (par l'apprentissage des valeurs républicaines et du fonctionnement des instances représentatives de la démocratie), mais qui semble aujourd'hui davantage être devenue un vecteur de la cohésion sociale au sein même de l'école, comme l'illustre la question devenue centrale du « vivre ensemble » dans les établissements – et les programmes – scolaires. La citoyenneté est devenue une mission nouvelle de cohésion dans l'école, s'inscrivant non plus dans une temporalité qui articulerait passé, présent et futur en vue de former les citoyens de demain, mais dans le seul présent, l'ici et le maintenant, afin de résoudre la crise de l'école, au regard des différentes communautés d'appartenance des élèves et des inégalités sociales que l'institution scolaire ne permet pas de dépasser, voire contribue à pérenniser.

Parmi les différents paradigmes et outils d'éducation à la citoyenneté, la philosophie occupe une place centrale, en ce qu'elle apparaît à l'école, comme au-delà de celle-ci, comme promouvant le développement d'un esprit critique et d'un rapport à soi et à l'altérité au fondement du lien social. La contribution de Stéphane Cormier propose précisément d'interroger la place et le rôle de la philosophie dans l'éducation à la citoyenneté dans les institutions scolaires et universitaires en France. En quoi l'exercice philosophique serait-il le vecteur d'un exercice effectif de la citoyenneté? Stéphane Cormier développe un propos critique sur l'instrumentalisation possible de la philosophie – et des philosophes – au regard de l'efficacité de l'éducation à la citoyenneté par la réflexion philosophique. Son propos ouvre également une réflexion sur la relativité du concept même de citoyenneté, tel qu'il peut être défini dans une société donnée, sans pour autant concerner tous les citoyens de celle-ci.

Un des changements majeurs survenus ces dernières décennies concerne la lente progression de la reconnaissance juridique des droits de l'enfant, entérinée par la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE, 1989). Ce texte juridique n'est pas sans conséquences pour les États qui l'ont ratifié (pour la France, en 1990) et suscite nombre de débats sur la

façon de concevoir la question de la citoyenneté de l'enfant et de ses droits (Constans *et al.*, 2017; Renaud, 2002; etc.). Ceux-ci sont de deux types : des « droits-créances » (les droits à...) que toute société doit garantir aux enfants, et qui placent les adultes dans une situation de devoirs ; des « droits-libertés » (les droits de...) qui donnent à l'enfant la possibilité d'exercer lui-même diverses libertés civiles (comme le droit d'expression, de liberté de penser, etc.) (Meirieu, 2009). Dans cette perspective, le texte d'Adeline Gouttenoire constitue une prise de position forte pour que ces droits de l'enfant tels que définis dans la CIDE, en particulier le droit de l'enfant à l'éducation et ses droits participatifs, puissent d'une part lui être enseignés et d'autre part s'exercer au sein d'institutions républicaines, condition *sine qua non* pour que soit enfin reconnue à l'enfant sa qualité pleine et entière de citoyen.

Les œuvres littéraires constituent des supports clés sur lesquels peuvent s'appuyer les enseignants pour éduquer à la citoyenneté et aux valeurs de la République. Agnès Perrin-Doucey questionne l'éducation à la citoyenneté du point de vue d'une didactique de la littérature. Elle s'attache plus précisément à décrire les conditions d'un enseignement de la lecture littéraire engageant les élèves dans un processus d'émancipation. En prenant appui d'une part sur le roman *Le mot interdit* de Hirshing (1986) et d'autre part sur l'analyse de séances d'enseignement auprès d'élèves de CM1, l'auteure souligne ainsi toute l'importance que revêt la formation d'un lecteur qui puisse tout à la fois discuter les émotions suscitées par l'œuvre et exercer son jugement critique. En focalisant son attention sur la fraternité, Agnès Perrin-Doucey s'emploie à montrer tout au long du texte en quoi la formation d'un lecteur constitue un puissant vecteur de développement d'une conscience citoyenne.

Cette première partie se termine avec le témoignage de Magyd Cherfi sur son enfance et son parcours lié à la citoyenneté, recueilli par Armelle Gaulier. Il constitue une illustration de la complexité et de la singularité des parcours des personnes, dans un contexte sociétal en mutation. Le parcours de Magyd Cherfi, qu'il a retracé lui-même dans différents ouvrages, dont *Ma part de Gaulois* (paru en 2016), permet d'appréhender la construction citoyenne d'un jeune Toulousain habitant « une cité », à travers les processus de socialisation et d'éducation au sein de différentes institutions (famille, école, etc.), de groupes et de relations interpersonnelles, et la construction progressive de l'identité de ce jeune issu de l'immigration, au sein de sa ville puis de son pays, par l'importance notamment de la culture artistique (littérature, musique, etc.), creuset de son engagement citoyen.

La **deuxième partie**, « Décrire et comprendre les pratiques et les dispositifs », propose des analyses et des témoignages portant sur une diversité de dispositifs et de pratiques dédiés à l'éducation à la citoyenneté (au sens large) à partir d'une pluralité de cadres expérientiels, pédagogiques

ou didactiques, théoriques ou disciplinaires. Ces contributions partagent cependant un même postulat : l'éducation à la citoyenneté doit permettre aux individus d'éprouver au sein de la communauté qu'ils forment des expériences de délibération par la discussion, d'exercice de la critique et de prise en charge des problèmes qui se posent à elle.

Dans le premier chapitre de cette partie, Bruno Fondeville, Gwénaél Lefeuvre et Rémi Bonasio étudient un dispositif pédagogique visant l'enseignement de la résolution des conflits entre pairs à l'école élémentaire. Les auteurs cherchent à comprendre ce dispositif d'enseignement et ses liens avec le conseil d'élèves, où les élèves sont censés mobiliser les savoirs enseignés pour résoudre les situations conflictuelles qu'ils rencontrent avec d'autres élèves. En recourant principalement à l'analyse de l'activité de l'enseignante ayant conçu et mis en œuvre ce dispositif, et à celle des élèves, les auteurs s'attachent à décrire quelques-uns des obstacles qui se présentent aux élèves dans les usages de ce dispositif.

La contribution de Sara Stoltz et Nathalie Panissal approche l'éducation à la citoyenneté par la voie des ateliers philosophiques à l'école élémentaire. Elles poursuivent ici une double visée, heuristique et transformative. Il s'agit plus précisément pour les deux auteures d'expérimenter avec des élèves du cycle 3 des discussions à visée philosophique travaillant la dimension éthique des sujets abordés et susceptibles ainsi de développer la capacité des individus à se penser parmi les autres et au sein d'une société. Le chapitre décrit dans un premier temps les fondements du dispositif pédagogique conçu par les auteures du texte et inspiré de la démarche d'enquête de John Dewey. Dans un second temps sont présentées et illustrées les analyses de différents corpus mettant en évidence la manière dont la discussion permet d'opérer un travail de problématisation des sujets abordés.

La discussion à visée philosophique à l'école élémentaire est également au centre de la contribution de Valérie Tartas et Sören Frappart. S'appuyant sur une recherche exploratoire menée auprès d'élèves de CP et de CE2-CM1 dans une école relevant de l'éducation prioritaire, elles proposent de décrire la manière dont les élèves se saisissent de ces espaces de discussion pour apprendre à argumenter. Les résultats obtenus mettent en évidence qu'avec l'aide de l'enseignant, les élèves sont capables d'échanger des points de vue sur un sujet donné. Elles notent aussi une évolution de la capacité de certains élèves à justifier leur point de vue lors des échanges. La discussion de ces résultats amène une réflexion approfondie, d'une part sur les conditions organisationnelles à réunir pour favoriser le bon déroulement de ce type d'ateliers, et d'autre part sur la place des différents acteurs impliqués dans le dispositif.

Nathalie Panissal et Pascale Molinier s'intéressent aux effets de genre dans les débats scolaires. Elles se situent dans le champ de la didactique

des questions socialement vives. Ici, à partir d'un recueil de données relatif à des débats scolaires organisés sur le thème des nanotechnologies, les deux auteures explorent les modes de pensée différenciés que mobilisent les garçons et les filles dans ces situations de débat. Les données sont analysées à partir des trois modes de pensée définis par Lipman : pensée critique, pensée créative et pensée attentive. Si le mode de pensée dite attentive apparaît plus fréquemment chez les filles, la contribution montre que les évolutions des échanges lors des débats se marquent par des formes d'appropriation et de réinvestissement, par les garçons, des arguments plus souvent utilisés par les filles pour mettre en relief la vulnérabilité et la sensibilité. Ce dernier résultat est discuté du point de vue de l'éducation à la citoyenneté.

Les chapitres suivants se démarquent des précédents : ils s'appuient en effet non plus sur le regard de chercheurs, mais sur celui de praticiens qui ont choisi de faire vivre des dispositifs plaçant l'expérience et la parole des usagers au cœur de leur pratique. Il s'agit donc ici pour les auteurs de rendre compte non seulement de leurs pratiques, mais aussi des réflexions qui en émanent autour de la formation du citoyen.

Le chapitre 11 présente une série de deux dialogues entre des professeurs des écoles qui ont en commun d'expérimenter avec leurs élèves le conseil d'élèves. Ils ont été initiés par deux enseignants-chercheurs : Bruno Fondeville et Frédéric Fourchard. Le dialogue entre Audrey Girard et Frédéric Canac témoigne de la pluralité des références et des valeurs à partir desquelles ce dispositif peut être investi. Il met aussi en évidence des problématiques professionnelles associées à la pratique même de ce dispositif. Comment réagir face à des élèves qui, à l'aise à l'oral, parfois fins connaisseurs des règles du dispositif, retournent celui-ci contre des élèves plus fragiles ? Comment soutenir l'activité des élèves qui font l'apprentissage de cet exercice de la démocratie pour s'exprimer ou présider le conseil ? Comment accueillir la récurrence de problèmes qui ne parviennent pas toujours à se résoudre ? La formation du citoyen n'est jamais revendiquée en tant que telle par les auteurs de cet échange. Elle se donne à voir indirectement et à plusieurs reprises dans une même réflexion : le conseil permet aux élèves d'éprouver leur capacité à résoudre les problèmes qui se posent à la vie d'un collectif en recourant à la coopération. Il constitue en ce sens une expérience vitale pour apprendre à grandir avec autrui.

Le dialogue entre Myriam Bossy et François Boutin donne à voir les points de vue de deux enseignants aux expériences professionnelles bien distinctes : l'une débute dans le métier, l'autre vient de mettre un terme à sa carrière professionnelle. Plusieurs thématiques sont abordées par les deux enseignants : le rôle du conseil dans l'amélioration du climat scolaire, l'intérêt d'expérimenter le dispositif à l'échelle de l'école, en y intégrant un système

de délégués, le travail d'équipe qu'il peut susciter chez les enseignants, son articulation à l'Enseignement Moral et Civique. Ces échanges amorcent également une réflexion sur la responsabilité de l'adulte dans ce dispositif. En effet, comment parvenir à se mettre en retrait tout en accompagnant les élèves dans l'exercice authentique d'un fonctionnement démocratique? Comment être le garant de la légitimité des décisions prises?

Le dernier chapitre de cette partie est construit autour d'un dialogue entre une enseignante-chercheuse, Mandarine Hugon, et une artiste, Françoise Coupat, au sujet d'un dispositif d'échanges coopératifs autour du théâtre entre des citoyens tunisiens et français. Ces échanges coopératifs prennent comme point de départ l'ouvrage de Philippe Dujardin, *La « chose publique » ou l'invention de la politique* (Dujardin, 2011), ouvrage qui, sous la forme d'un conte, traite de la citoyenneté. C'est autour de ce conte que Françoise Coupat organise des lectures publiques à plusieurs voix suivies de débats. Les échanges suscités par ces lectures constituent le cœur du dispositif: il permet alors aux jeunes Français et Tunisiens qui y sont inscrits de donner leur voix, de s'exprimer et de se questionner sur ce que représente la citoyenneté. Au-delà de ces échanges, le dispositif conçu par l'artiste consiste à expérimenter avec le théâtre un exercice de la citoyenneté. L'association de citoyens venus d'horizons très différents (des professionnels et des non-professionnels, des générations différentes, des cultures éloignées) pour créer ensemble, réaliser une représentation théâtrale, est en effet avant tout vue comme une manière d'éprouver la démocratie. Car pour réussir cette chose commune qu'est la présentation d'un spectacle devant un public, il faut dépasser les problèmes, aboutir à des accords collectifs et énoncer des règles du jeu. Dans ces conditions particulières, tout au long de ce processus, le théâtre apparaît alors comme une « fabrication d'expériences » où ne cesse de s'éprouver l'exercice de la citoyenneté.

La **troisième partie**, « Explorer les points de vue et formes de participation des enfants, adolescents et adultes », se focalise sur la construction de la citoyenneté du point de vue des enfants, adolescents et adultes, en tant qu'expérience singulière articulant représentations, valeurs et pratiques. L'expérience de la citoyenneté est ainsi conçue comme un processus dynamique qui confronte et articule une pluralité de temporalités développementales et d'espaces de socialisation.

Le premier chapitre, proposé par Véronique Rouyer, Stéphanie Constans, Jessica Brandler-Weinreb, Armelle Gaulier et Marion Paoletti rend compte d'une étude pluridisciplinaire exploratoire sur l'expérience d'enfants participant au Conseil municipal des enfants d'une grande ville de province. Des entretiens individuels ont été menés auprès de 18 enfants, garçons et filles âgés de 10-11 ans, sur deux grands thèmes: le parcours de

candidat – motivation pour être candidat, constitution du binôme paritaire, profession de foi – et le parcours d'élu(e) – choix des commissions, mode de participation, appréciation de l'expérience. Il en ressort que les enfants prennent au sérieux ce qu'ils repèrent comme une responsabilité envers le collectif, développent un fort sentiment d'appartenance au groupe, se sentent valorisés du fait de leur utilité sociale et de la confiance que leur témoignent les adultes, et perçoivent également des bénéfices de cette expérience en termes d'apprentissage de nouvelles connaissances, pratiques ou élaborations intellectuelles. Cette tendance, majoritaire dans leurs discours, n'exclut pas cependant une diversité de positionnements, dont certains intègrent des aspects de critique ou de moindre investissement. Pour autant, chez nombre d'entre eux peut se repérer une relative prise de conscience de leur rôle de citoyen dans la cité.

L'exploration des expériences enfantines de l'exercice de la démocratie se poursuit avec l'analyse de l'appropriation d'un dispositif mis en œuvre dans le cadre scolaire : le conseil d'élèves. Frédéric Fourchard et Ania Beaumatin abordent cette question à partir d'une conception psychologique du rapport à la citoyenneté, en référence au modèle de la socialisation/personnalisation (Malrieu, 1999). Celui-ci met l'accent sur les processus actifs par lesquels l'enfant, même lorsqu'il n'est pas en mesure de se concevoir ou de s'énoncer comme citoyen, expérimente le rapport à l'altérité, le partage d'un même statut, la co-construction d'actions et de décisions, le sentiment d'appartenance à un groupe, qui constituent autant de formes fondamentales du rapport au lien social. L'analyse des observations du conseil tout au long de l'année et des entretiens auprès des enfants de 10-11 ans y ayant participé met en exergue plusieurs constats : la compréhension des objectifs et du fonctionnement du dispositif et la reconnaissance de son utilité, notamment pour réguler les conflits interpersonnels et faciliter la vie collective ; l'appétence pour l'exercice des rôles définis par le dispositif, notamment celui de « président » et, dans une moindre mesure, celui de « gardien des règles » ; et, corollairement, le développement d'une exigence et d'un sens critique à propos des modes d'exercice du rôle ; et enfin, la capacité à élaborer des projets collectifs.

Dans le chapitre suivant, Valérie Becquet, dans la continuité de travaux en sociologie de l'éducation, propose d'appréhender le « moment-école » comme une expérience fondatrice et formatrice des engagements ultérieurs des jeunes dans des actions de participation citoyenne ou de militantisme. Son analyse s'appuie sur quatre enquêtes portant sur différentes pratiques de collégiens, lycéens et étudiants : les actions de bénévolat, le journalisme lycéen, la participation à un conseil de jeunesse et enfin le service civique. Plutôt que de considérer les expériences d'engagement dans le cadre d'une socialisation linéaire, elle montre qu'il est pertinent de les appréhender dans leur complexité, en croisant les dimensions subjectives et

objectives, les dimensions diachroniques et synchroniques. Ainsi ressortent diverses formes d'engagements, parallèles ou successifs, complémentaires ou dans la continuité, dont la signification et les motivations articulent des déterminants individuels (sentiment de compétence, convictions...) et des déterminants organisationnels (projets d'établissements, orientations pédagogiques, ressources et contraintes).

Cette pluralité des formes d'engagement fait l'objet du chapitre suivant, dans lequel Basilie Chevrier, Cyrille Perchec et Lyda Lannegrand-Willems présentent les résultats d'une enquête par questionnaires et entretiens auprès d'adolescents lycéens et de jeunes adultes étudiants. Sept formes de participation sont ainsi examinées : antipolitique, apolitique, engagement psychologique, engagement civique, participation formelle, activisme légal et activisme illégal. Il ressort de leurs résultats quatre profils d'engagement, chacun marqué par une orientation dominante : une dimension formelle de participation démocratique (vote, information, débat) ; un choix de vie tourné vers les relations sociales, la vie associative et l'activisme légal ; des pratiques multiformes portées par une volonté forte de s'engager et d'agir ; et enfin un désengagement motivé par le dégoût ou l'évitement de la politique. Un des enseignements de cette étude est que, par-delà leurs différences, les jeunes identifient deux registres complémentaires dans l'exercice de la citoyenneté : la participation à la vie démocratique et le sentiment d'appartenance à la communauté.

Le dernier chapitre de cette partie ouvre une perspective plus large, plus systémique, qui voit s'entremêler les dimensions interpersonnelle, intergénérationnelle et politique de la formation à la citoyenneté. Jessica Brandler-Weinreb y présente une politique mise en place au Venezuela dans les années 2000, qui consiste à amener les femmes, notamment celles issues des quartiers populaires, à s'impliquer à l'échelle locale dans des dispositifs de participation politique touchant à divers aspects de la vie quotidienne (éducation, travail, santé, hygiène...). L'auteure de ce chapitre, dans le cadre d'une enquête ethnographique, a observé et rencontré nombre de ces femmes ainsi que leur entourage, et appuie son propos d'extraits d'entretiens. Elle montre en particulier que la place des enfants est centrale dans cette expérience, parce qu'ils sont souvent à l'origine de la motivation à s'engager de leurs mères, qui souhaitent par ce biais leur garantir un avenir. Cette expérience des femmes a d'abord un effet de formation pour elles-mêmes (c'est un des objectifs politiques de ces dispositifs), mais aussi elle se diffuse dans l'ensemble de la famille, notamment auprès des enfants et des adolescents, sous la forme d'observations, de participations ponctuelles à certaines activités, et plus globalement d'une familiarisation avec différents aspects de l'exercice de la citoyenneté au quotidien. Cette diffusion de l'expérience va bien au-delà encore, parce qu'elle entrecroise différentes échelles (la famille, le quartier, la cité) et différentes générations.

Un des mérites de ce chapitre est finalement de mettre l'accent sur cet entrecroisement.

La thématique « citoyenneté et éducation » fait l'objet de nombreuses publications sous l'angle de l'éducation à la citoyenneté. Dans cette catégorie, on trouve des travaux qui participent à définir ce nouveau champ de l'enseignement en articulant réflexion épistémologique et réflexion pédagogique (Audigier, 1999, 2006 ; Galichet, 1998, 2005). Mais la plupart d'entre elles ont une visée essentiellement prescriptive. Sous le terme d'éducation à la citoyenneté, il s'agit d'apporter aux praticiens un éclairage sur des démarches pédagogiques ou didactiques souhaitables, essentiellement dans le champ scolaire (Bouchard *et al.*, 2002 ; Ethier et Mottet, 2016 ; Floneau, 2004 ; Leleux, 2006 ; Vincent, 2006). D'autres travaux, en reprenant le terme d'éducation à la citoyenneté, développent dans une visée descriptive et comparative des analyses sur des politiques éducatives à l'échelle européenne. Le périmètre de ces travaux reste cependant délimité au champ scolaire (Audigier, 2007 ; Raveaud, 2006). Notre ouvrage se démarque de ces publications : d'une part parce que nous inscrivons notre réflexion avant tout dans une visée heuristique (même si certaines contributions mettent en valeur des pratiques issues d'ingénieries didactiques), et d'autre part parce que nous ne réduisons pas le champ éducatif au champ de l'école. Associant des enseignants-chercheurs de différentes disciplines (philosophie, psychologie, sciences de l'éducation, sociologie, science politique, anthropologie, histoire), le présent ouvrage s'inscrit plutôt dans la filiation de publications ayant eu comme intention de développer une approche pluridisciplinaire des rapports entre éducation et citoyenneté (Lenoir *et al.*, 2006 ; Verdéhan-Bourgade, 2001), mais il s'appuie sur des enquêtes de terrain et des témoignages de professionnels et d'acteurs du monde éducatif et de la société.

En conclusion, nous reprenons les principaux apports des contributions présentées dans cet ouvrage, en proposant des axes de problématisation en termes de recherches. Enfin, nous soulignons les enjeux psychologiques, sociétaux et politiques liés aux rapports entre citoyenneté, socialisation et éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté: synthèse et mise en débat*. Paris: INRP.

Audigier, F. (2000). *Éducation à la citoyenneté démocratique: concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle, 32 p., téléchargées du site du Conseil de l'Europe <http://www.coe.int> (consulté le 11 décembre 2016).

Audigier, F. (2006). *Pour une approche comparée de l'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens*, 34 p., téléchargées du site <http://www.proformar.org> (consulté le 6 février 2017).

Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 25-34.

Bouchard, N., Lapree, R., Gendron, C. et al. (2002). *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale: six approches contemporaines*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Constans, S., Alcorta, M. et 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'éducation familiale*, 41, 23-44.

Dujardin, Ph. (2011). *La « chose publique » ou l'invention de la politique: une histoire pour lecteurs de tous âges*. Lyon: Chronique sociale, coll. « Comprendre la société ».

Éthier, M.-A., Lefrançois D. et Audigier, F. (dir.) (2018). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation ».

Éthier, M.-A. et Mottet, É. (dir.) (2016). *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Recherches et pratiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation ».

Flonneau, M. (2004). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: Nathan.

Fourchard, F., Huet-Gueye, M., Beaumatin, A., Rouyer, V., Larroze-Marracq, H., Mieyaa, Y et 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.

Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: Anthropos, coll. « Exploration interculturelle et science sociale ».

Galichet, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. Paris: ESF, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques ».

Haeberti, P., Pagoni, M. et Maulini, O. (dir.) (2017). *La participation des élèves: effet de mode ou nécessité?* Paris: L'Harmattan, coll. «Enfance, éducation et société».

Huet-Gueye, M. et 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*, 41, 13-21.

Leleux, C. (2006). *Éducation à la citoyenneté. Tome 1. Les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. Bruxelles: De Boeck, coll. «Outils pour enseigner».

Lenoir, Y. et Xypas, C. (2006). *École et citoyenneté: un défi multiculturel*. Paris: Armand Colin.

Raveaud, M. (2006). *De l'enfant au citoyen: la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Paris: Presses Universitaires de France.

Renaut, A. (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris: Calmann-Lévy.

Verdelhan-Bourgade, M., Alavarez, J., Bautier, E. et al. (2001). *École, langage et citoyenneté*. Paris: L'Harmattan.

Vincent, J.-F. (2006). *Éduquer à la citoyenneté*. Paris: Delagrave, coll. «Guides de poche de l'enseignant».

PREMIÈRE PARTIE

PENSER LES LIENS ENTRE

CITOYENNETÉ, ÉDUCATION

ET SOCIALISATION

CHAPITRE 1

**Qu'est-ce qu'une éducation citoyenne au XXI^e siècle ?
Penser l'éducation et la citoyenneté à la lumière des pensées
d'Hannah Arendt**

CHAPITRE 2

La citoyenneté à l'école : évolutions et enjeux

CHAPITRE 3

**Problèmes et enjeux de l'éducation à la citoyenneté par
la philosophie de l'École à l'Université en France
au XXI^e siècle**

CHAPITRE 4

Citoyenneté, éducation et droits de l'enfant

CHAPITRE 5

**Fictions littéraires, formation du lecteur et citoyenneté :
la transmission de valeurs en question**

CHAPITRE 6

**Témoignage. Citoyenneté et engagement : ego-histoire
de Magyd Cherfi, chanteur, écrivain et parolier du groupe
Zebda**

Chapitre 1

Qu'est-ce qu'une éducation
citoyenne au XXI^e siècle ?

Penser l'éducation
et la citoyenneté à la lumière
des pensées d'Hannah Arendt

Martine Alcorta, Véronique Rouyer* et Stéphane Cormier***

**Université de Bordeaux*

***Université de Bordeaux-Montaigne*

Parmi la multitude d'articles consacrés à l'éducation, à la citoyenneté, à la tradition, la philosophe Hannah Arendt (1906-1975) s'impose dans sa haute singularité comme une référence incontournable. Sa pensée manifeste la volonté de réfléchir l'essence de l'éducation, qu'elle présentait dans l'avènement de la société de consommation étatsunienne à l'orée de la seconde moitié du xx^e siècle. Pourquoi se référer à une pensée philosophique pour réfléchir à une psychologie de l'éducation et de la citoyenneté au XXI^e siècle ? La philosophie, en interrogeant l'essence de l'éducation, nous ramène à un questionnement fondamental, celui des valeurs qui sous-tendent l'acte éducatif et qui ne sauraient se concevoir hors du cadre de la citoyenneté.

« Les savoirs et les savoir-faire ne peuvent suffire à construire la cohésion sociale. Le sens moral, l'adhésion à des valeurs partagées et les qualités de cœur sont tout autant nécessaires que la raison pour refonder sans cesse, génération après génération, une société solidaire et fraternelle » (Bouvier, Fort, Gelas, Meirieu et Obin, 1993, dans Perrin, 1994). En rompant, au XIX^e siècle, avec sa discipline mère, la philosophie, la psychologie a perdu la profondeur de ses questionnements. Pourtant, les réflexions philosophiques pourraient continuer à alimenter la démarche scientifique en donnant aux hypothèses des éclairages et des perspectives à opérationnaliser. Quand la psychologie de l'éducation et du développement décide de faire de « l'éducation et de la citoyenneté » un des objets de sa recherche, elle ne peut se priver d'une pensée philosophique aussi riche et toujours d'actualité, qui est celle d'Arendt dans la Crise de l'Éducation. À la lumière des concepts d'Arendt sur « la tradition », le « monde commun », « la vie », « le public et le privé », nous avons revisité les concepts contemporains qui nourrissent les théories de la psychologie de l'éducation et nous les traiterons dans cet ordre tout au long de ce chapitre. En cela, nous nous inscrivons pleinement dans l'essence de la pensée d'Arendt qui, reprenant Tocqueville, nous invite à sortir de l'obscurité dans lequel le monde d'aujourd'hui semble nous avoir plongés, car « quand le passé n'éclaire plus l'avenir, l'esprit marche dans les ténèbres ».

1. LE REJET DE LA TRADITION NE FAIT PAS LA MODERNITÉ

Le concept de « tradition » chez Arendt doit être compris comme ce que nous devons et pouvons accomplir avec cet « héritage qui n'est précédé d'aucun testament », pour reprendre la célèbre formule du poète René Char (1946/2007) qui fut le contemporain d'Arendt et auquel elle fait explicitement référence dans sa préface, « La brèche entre le passé et le futur », de son ouvrage-recueil d'articles, *La crise de la culture*. Nous sommes hantés par nos passés, par les difficultés à faire face à une certaine incompréhension de nos présents, à pouvoir anticiper et réfléchir les possibles futurs de celles et ceux qui nous succéderont et pour lesquels nous avons comme impératif de les éduquer et de les faire advenir à la citoyenneté. C'est pourquoi, selon Arendt, se couper du passé, ne plus comprendre les raisons pour lesquelles nous avons à nous référer à ce qui nous a précédés, entendu comme tradition, constitue l'origine des maux catastrophiques du XX^e siècle en Occident. La tradition est le garant de ce qui donne sens aux actions humaines et la politique est en quelque sorte la concrétisation processuelle d'une compréhension de l'histoire humaine à travers ce que nous avons à transmettre afin que nos actions prennent sens dans le monde.

Alors, qu'avons-nous à transmettre en termes de valeurs dans nos traditions éducatives et culturelles à l'aune des mutations profondes de nos sociétés contemporaines, à l'aune des crises de l'éducation et de la transmission culturelle ? Qu'avons-nous à apprendre à ceux qui naissent ou adviennent au monde qui leur préexiste et constitue un monde commun, i.e. humain ?

Pour Arendt, la tradition est de « faire être nouveau ce qui a été ». C'est cet esprit de nouveauté et d'invention qui anime chaque génération qu'il faut, de son point de vue, transmettre aux enfants. Pour cette raison, le rôle de l'enseignant est double, transmettre le monde passé mais aussi ses secrets de fabrication. La thèse défendue par Arendt n'est pas celle d'une éducation qui inculque ou impose le monde aux élèves mais une éducation qui leur donne connaissance de ce monde, pour qu'ils puissent s'en affranchir et ne pas avoir à le subir. Selon Arendt, l'éducation doit conjuguer à la fois la connaissance du monde et le développement de la capacité à introduire du « nouveau » dans ce monde. « Apprendre à lire et à écrire, apprendre les outils et œuvres du monde, ce n'est pas se couler dans un moule mais au contraire échapper à ce qu'il y a de plus violent dans ce monde, être soumis à leur pouvoir sans même en avoir conscience » (Crépon, 2013). Une éducation qui tourne le dos au passé et prétend apprendre aux élèves le monde futur est une hérésie éducative car elle crée une rupture générationnelle et place les futurs citoyens dans une obligation d'innovation « ex nihilo » assez vertigineuse.

À l'opposé, une éducation qui se contenterait d'imposer l'ancien monde aux nouveaux venus, sans leur transmettre la capacité à le renouveler, serait une éducation qui échapperait au principe de vitalité qui anime le monde. Le concept vygotkien d'« instruments psychologiques » est à rapprocher du concept arendtien de « monde commun » (Arendt, 1972). Pour le psychologue Vygotski (1930/1985), les « instruments psychologiques » sont des œuvres qui ont une histoire et un fondement culturel. Mais à la thèse vygotkienne, qui stipule que l'élève apprend grâce à la médiation des « outils psychologiques », la thèse d'Arendt rajoute la notion de « responsabilité ». Pour que cette médiation sémiotique fonctionne, il faut qu'elle soit assumée par l'adulte, qui n'est pas seulement compétent parce qu'il la possède, mais qui en est aussi *responsable* car il est un maillon des générations qui ont élaboré ces « outils psychologiques ». L'éducateur ne pourra les transmettre correctement à l'enfant, et assurer ainsi la continuité du monde, que s'il assume en être non seulement le détenteur mais aussi le responsable.

C'est cette responsabilité qui lui confère l'autorité de la transmission, elle permet à l'enfant de reconnaître en lui un des auteurs de leurs élaborations. « Vis-à-vis de l'enfant, c'est un peu comme s'il était un représentant de tous les adultes qui lui signaleraient les choses en lui disant : voici notre monde » (Arendt, 1972, p. 243). L'autorité, chez Arendt, n'est

pas une question de pouvoir mais de responsabilité. Elle ne voit pas dans la relation éducateur-élève une simple transmission verticale de savoirs par un adulte compétent mais une relation entre un «acteur du monde présent» et un «acteur du monde futur», un «acteur en devenir». Les instruments psychologiques, dans la thèse vygotkienne, ont un caractère d'extériorité qui leur permet d'exister en dehors de tout être humain, parce que déposés dans des œuvres humaines durables. Cette extériorité est le gage de leur universalité et elle permet les traits d'union entre les générations. Si, dans la transmission de ces instruments, l'éducateur ne transmet pas leurs histoires sociétales et culturelles, il n'éduquera pas de futurs citoyens, susceptibles de s'en être approprié leurs substances universelles. En transmettant l'outil, il doit transmettre une part de son «secret de fabrication» afin de créer l'intérêt et de susciter la motivation de l'apprenant mais aussi l'envie et la compétence, au sein de sa future génération d'adultes, d'inventer de nouveaux outils pour le monde futur. Pour Arendt, la transmission des savoirs doit s'accompagner d'une transmission des rôles sociétaux qui ont produit ces connaissances. C'est la raison pour laquelle elle interroge le bien-fondé des méthodes actives, qu'elle ne critique pas sur un plan pédagogique mais du point de vue de l'essence même de l'acte éducatif.

Lorsque la pédagogie met l'élève en situation de découvrir par lui-même une «fabrication humaine», elle le prive d'un élément essentiel de cette fabrication, qui est l'aventure humaine et historique qui lui a donné naissance. Selon Arendt, l'objet fabriqué ne peut prendre de sens, pour celui qui le découvre, dans un contexte d'expérimentation scolaire, où les dimensions historico-culturelles ont été neutralisées. Dans une approche vygotkienne, on pourrait ainsi dire qu'il apparaît essentiel à Arendt, que la relation éducative se construise sur la base d'une zone proximale de développement, qui agisse sur le développement cognitif de l'élève et son développement social. En s'appropriant le monde, l'enfant doit non seulement s'approprier des compétences scolaires mais il doit peu à peu conquérir des places sociales qui le feront grandir dans la société, de la position d'enfant «citoyen en devenir» à celle d'«adulte-citoyen», de celui qui reçoit les outils à celui qui peut les moderniser ou en créer d'autres, parce qu'il en maîtrise l'utilité sociale et le processus d'élaboration. Certes, les adultes se sentent parfois moins compétents que les jeunes face à la manipulation des nouvelles technologies, certes ils se sentent dépassés par les progrès techniques fulgurants que vit notre époque, mais faut-il pour autant en oublier tout ce que l'adulte peut transmettre aux jeunes, de ce qu'Arendt appelle «le Monde»? Le monde actuel est en train de vivre une mutation inédite, suite à la globalisation accélérée qu'ont connue ces dernières années. Les crises qui se multiplient créent une situation de déséquilibre sociétal et de déstabilisation des citoyens. Le mécontentement à l'égard du monde pourrait expliquer cet effacement, plus ou moins conscient, chez les éducateurs de

la responsabilité du monde passé, dont ils sont pourtant un des maillons. Pour Arendt, tout éducateur, dans la mesure où il est aussi un citoyen, a le droit de souhaiter que le monde soit différent de ce qu'il est. Ce qu'elle demande aux éducateurs n'est pas du conformisme mais une responsabilité de transmission qui assure au monde sa continuité, c'est-à-dire à la fois sa conservation et son renouvellement. Car, comme le dit Arendt, « c'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice car elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire dans un monde déjà vieux qui, si révolutionnaires que puissent être ses actes, est, du point de vue de la génération suivante, suranné et proche de la ruine » (1972, p. 247).

Vouloir éduquer les enfants, pour être seulement les citoyens d'un utopique lendemain, est peine perdue, car si nouvelles que puissent être les propositions du monde adulte, elles sont nécessairement plus anciennes qu'ils ne sont eux-mêmes. Préparer une nouvelle génération pour le nouveau monde reviendrait à refuser aux nouveaux arrivants leur propre chance d'innover. Arendt est rejointe aujourd'hui par des scientifiques comme le psychiatre Huerre (2013), selon lequel notre rapport au temps a effectivement changé, le présent est dominant et la question des transmissions, de ce fait, est en souffrance. L'adolescent n'a plus le temps de s'approprier son histoire et la période de latence est raccourcie. Le philosophe Sloterdijk (2016) évoque également cette incapacité de notre société d'assumer et d'assurer la transmission du savoir et de l'expérience, depuis qu'elle a fait de la rupture le moteur de la modernité, comme le résume la quatrième de couverture de son ouvrage : « Refuser tout héritage, faire table rase du passé, mépriser les modèles et les filiations, rompre systématiquement avec le père, ce "geste moderne" qui nous engluie dans le présent mène aux pires catastrophes humaines, politiques économiques. » Pour sortir du malaise de notre société occidentale, il nous exhorte à nous réinscrire dans la durée.

Mais cette rupture générationnelle qui confisque, aux nouveaux venus, l'expérience de l'ordre symbolique, est aussi à mettre sur le compte d'une société qui érige en « monde » la communauté des enfants et a fait de leur autonomie un objectif éducatif qui est valorisé à chaque niveau du cursus scolaire.

2. LA RUPTURE DU LIEN GÉNÉRATIONNEL EST UNE ABOLITION DE L'ORDRE SYMBOLIQUE

Selon Arendt (1972), « concevoir et mettre en œuvre l'éducation comme un apprentissage du Monde, implique un certain type de relation des adultes aux nouveaux venus, une certaine conception du rapport des générations entre elles » (Foray, 2001, p. 99). Pour Arendt, il n'existe pas de

«monde des enfants», le monde nous préexiste et nous sommes introduits dans ce monde par celles et ceux qui nous donnent la vie. L'éducation est ainsi une propédeutique à l'insertion dans un monde commun déjà là. Elle ne constitue aucunement l'avènement d'un monde nouveau qui serait prétendument exclusif à celui de l'enfance, car il n'existe rien en dehors d'un monde commun à l'ensemble de la pluralité humaine. Il y a un véritable risque à faire advenir un improbable «je» circonscrit à l'enfance en sus et place du «nous» qui fonde l'idée d'un monde humain puisque commun. Le caractère mondain du monde humain dans la pensée arendtienne nous semble relever d'une authentique ontologie relationnelle qui trouve ses fondements dans la pluralité humaine et la nécessité de penser les articulations entre les générations.

La modernité a modifié l'image de l'adulte, l'adolescence se prolonge et «vieillir» n'est plus vécu comme «grandir» mais comme une sorte de rétrécissement physique et psychique. Le marketing a changé l'image de l'enfant, notre société de consommation a créé le «monde des enfants». Ce monde artificiel, selon Arendt, n'a pourtant aucune raison d'exister. Alors que les théories en psychologie développementale avaient réussi à montrer que l'enfant n'est pas un «adulte en miniature», elles peinent à imposer aujourd'hui que le «monde des enfants» n'est tout simplement pas un «monde adulte» en miniature ni «un monde tout court». Il a fallu au cours des siècles précédents faire une place à l'enfance puis à l'adolescence, le siècle présent devrait admettre que l'adulte n'est pas non plus un adolescent éternel. L'enfance n'est qu'une période de la vie, une transition vers l'âge adulte. Si l'enfant est citoyen à l'égard de la loi et du politique, il est un citoyen en construction du point de vue développemental (Constans *et al.*, 2017).

L'éternelle jeunesse, promise par les stratégies de marketing, a inscrit le vieillissement comme un processus angoissant qu'il est préférable de refouler dans notre inconscient. Cette peur transparaît ensuite dans l'attitude des adultes qui n'assument plus le monde dont ils sont issus et préfèrent l'ignorer pour aduler la modernité et le nouveau. Cette confusion des responsabilités envers le monde crée des liens intergénérationnels qui ne s'inscrivent au fond ni dans la continuité ni dans la rupture mais dans une confusion générationnelle qui menace l'ordre symbolique. Les injonctions à «l'éducation à l'autonomie» que reçoivent les éducateurs, dès l'école maternelle, ne sont-elles pas une conséquence de cette illusion sociétale, que la société de consommation a réussi à implanter dans les imaginaires sociaux? À forte dose de panneaux et annonces publicitaires, elle a fini par installer insidieusement dans les esprits, l'existence d'un «monde des enfants». Mais la réalité des liens sociaux et de la socialisation est autre. Lorsque l'autonomie n'est pas régulée par une hétéronomie qui empêche la rupture et la constitution d'un «monde à part», elle peut prendre la

forme d'une anomie. « Affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique: la tyrannie de la majorité. En tout cas, il en résulte que les enfants ont été pour ainsi dire bannis du monde des adultes. Ils sont soit livrés à eux-mêmes, soit livrés à la tyrannie de leur groupe, contre lequel, du fait de sa supériorité numérique, ils ne peuvent se révolter, avec lequel, étant enfants, ils ne peuvent discuter, et duquel ils ne peuvent s'échapper pour aucun autre monde, car le monde des adultes leur est fermé » (Arendt, 1972, p. 233).

L'anomie est la conséquence d'une absence de régulation de la société sur l'individu qui, de ce fait, ne sait plus comment borner ses désirs et souffre alors du mal de « l'infini ». En instaurant l'autonomie comme un objectif éducatif, n'avons-nous pas simplement oublié la régulation que la société éducative doit exercer sur ces « adultes en devenir », dont les désirs illimités n'ont pas encore été canalisés par la réalité sociétale à laquelle ils n'ont pas encore accès? Si le monde des enfants existait, ce serait un monde où régnerait la déliaison sociale, un monde où chacun se trouverait mis hors de ce qui le relie symboliquement à ses semblables. L'éducation à la citoyenneté n'est-elle pas ce ciment qui relie l'« adulte en devenir » à cette société qui lui a ouvert les bras à sa naissance? Elle est l'activité qui fabrique les cordons culturels de la vie, une fois que le lien biologique a été rompu. Avant trois ans, elle est l'affaire quasi exclusive de la famille, mais elle devient aussi une affaire publique quand l'enfant pénètre le monde scolaire ou celui des collectifs éducatifs. Pour Freud (1915/1983), comme pour Green (2000), la vie pulsionnelle s'identifie avec la vitalité, jusqu'à ce que la pulsion se heurte à la réalité, ce moment où se fait la rencontre avec les limites que nous impose l'Autre. Comment se développent, chez les enfants et adolescents, les limites qu'impose la présence de « l'Autre en soi » et comment les aider à s'autonomiser par rapport à leurs inconscients et leurs déterminismes, qu'ils soient biologiques ou sociaux? Ces interrogations n'apportent-elles pas une réponse au rôle essentiel que pourrait jouer l'éducation à la citoyenneté? Un citoyen est avant tout un « être social » qui a développé ses capacités à vivre avec les autres, ce que Castoriadis (1975, dans Le Coadic, 2006, p. 336) exprimait ainsi: « La *paideia* est l'institution fondamentale de l'autonomie, chargée d'effectuer un “dressage des individus vers/pour la communauté” afin d'amener “le petit monstre nouveau-né”, ce “faisceau de pulsions et d'imagination” à l'état d'être humain. » L'éducation à la citoyenneté, si elle est pensée en termes d'« hétéronomie », plutôt que d'« autonomie », devient une question de « cadres éducatifs » et de relations « adultes-enfants ».

Quand le déclin social de l'imaginaire paternel et par là de l'ordre symbolique se traduit par l'affaiblissement du père réel (Lacan, 1966), quand l'éducateur n'assume plus le rôle de celui qui transmet et introduit dans

le lien social, c'est la tyrannie du groupe qui fait sa loi. La construction individuelle des jeunes passe par l'identification à des modèles et à des contre modèles. Comment ne pas faire le lien entre la « tyrannie du groupe » et les faits d'actualité récents comme les phénomènes de harcèlement que connaissent de nombreuses communautés scolaires ? Pour la pédopsychiatre Nicole Catheline (2013), le harcèlement scolaire est avant tout un phénomène de groupe : « Le harceleur est seul au départ puis il fédère très vite autour de lui des copains. Cette situation ne se maintient que parce que les autres le soutiennent ou l'encouragent, soulagés de ne pas être à la place de la victime. Ensuite, il y a une émulation à l'intérieur du groupe : c'est à celui qui trouvera l'action la plus "gore" pour se faire remarquer et trouver sa place. L'agresseur est aussi entretenu dans sa mauvaise action par des spectateurs, d'autres élèves qui rient : c'est son audimat. ». Tout cela lui donne un sentiment de puissance. Le conformisme, dû à la pression du groupe apparaît beaucoup plus tôt qu'on ne le pensait, vers l'âge de quatre ans selon Haun et Tomasello (2011). C'est en arrivant à l'école que l'enfant se crée des liens sociaux en dehors de la sphère familiale et peut être victime de la pression du groupe, qui ne supporte pas la déviance. À un autre âge, cette pression est également forte à propos de la stigmatisation de l'apparence physique. En effet, les adolescents d'aujourd'hui sont très sensibles aux commentaires à propos de leur physique et l'apparence constitue pour les jeunes le principal motif d'humiliation dont ils se plaignent. Quand on n'a pas encore développé les armes psychiques pour se défendre de cette tyrannie, comment ne pas échapper aux comportements de déviance ou d'auto-agression ? L'autonomie prématurément accordée à la fois individuellement et collectivement livre des êtres sociaux, psychologiquement encore inachevés, à la loi tyrannique du groupe de pairs. Les cadres scolaires devraient se construire en intégrant dans leur conception la dimension indispensable de la maturation sociale des futurs citoyens. Sans les rives éducatives, les dérives pulsionnelles et anomiques des relations entre jeunes peuvent constituer des obstacles au développement des futurs citoyens que sont encore ces « adultes en devenir ». Pourtant, le lien générationnel entre « adultes-enseignants » et « enfants-élèves » peut prendre deux formes inadéquates : il peut être de nature à accrocher les uns aux autres sans laisser de « jeu pour l'émancipation », le « monde de demain » apparaît dès lors angoissant, ou bien il peut être de nature à laisser se construire une « émancipation sans racines », et le « monde de demain » apparaît dès lors comme un monde sans limites, un monde de jouissance totale. Entre angoisse et jubilation, les jeunes ont alors une vision exaltée de l'avenir, il leur manque la sérénité de futurs citoyens que nous leur devons.

3. LES CADRES ÉDUCATIFS SONT UN « OBJET » DE LA PSYCHOLOGIE

La question du développement social des enfants est rarement posée en termes de cadres éducatifs par les théories en Psychologie du développement. Étant abordé principalement à partir de celui des compétences sociales individuelles et du rapport à l'autre, les approches développementales à l'école ne se saisissent pas toujours du contexte comme un levier sur lequel il est possible d'agir. Le contexte scolaire est plutôt pensé comme un cadre sans flexibilité auquel les élèves doivent s'adapter. La loi de 2005, qui instaure l'école inclusive, devrait permettre une évolution de cette vision statique de l'environnement scolaire et ses effets sur le développement de chaque enfant. Mais les approches théoriques en psychologie négligent souvent la nature systémique dans leurs conceptualisations. Le développement social de l'enfant a rarement été étudié, comme le préconisaient Malrieu (1977, 1978) ou Vygotski (1932/1996), en termes de « situation sociale de développement ». Avec son concept d'« âge psychologique », malheureusement passé inaperçu dans la littérature scientifique, Vygotski introduit une notion originale du développement du psychisme de l'enfant. Il contient une analyse du développement personnel qui intègre, dans une même unité, à la fois la situation sociale et les formations psychiques de la période développementale. « Par situation sociale du développement, il faut comprendre une relation tout à fait originale, unique et exceptionnelle entre l'enfant et la réalité qui l'entoure, avant tout, la réalité sociale » (Vygotski, 1932/1996). Le « vivre ensemble » est souvent abordé comme un processus de socialisation qui ne tient pas compte du contexte dans lequel cette vie sociale se déroule. Pourtant, le système scolaire aurait bien besoin de « penser ses cadres » afin de pouvoir offrir aux activités pulsionnelles de ces « adultes en devenir », les conditions optimales de leur canalisation. Comment des jeunes enfants, livrés à leur autonomie, peuvent-ils inventer des sociabilités qui leur sont inconnues ? À chaque période développementale, la socialisation entre pairs nécessite des contenances qui permettent la dérivation de ces pulsions vers des attitudes de sociabilité conformes à ce qui peut être attendu à chaque âge scolaire.

Pour ces « citoyens en devenir », l'éducation devrait privilégier la question de l'hétéronomie plutôt que celle de l'autonomie. Accompagner le développement de la sociabilité des élèves, afin qu'ils s'approprient peu à peu les modes de régulation de la vie en société, pourrait constituer les fondements d'une éducation à la citoyenneté. Ne devrions-nous pas changer le braquet de nos visées éducatives en faisant de l'autonomie non pas un objectif mais le simple corollaire d'une hétéronomie évolutive ? Il est indispensable, tout au long de la scolarité, d'éduquer les jeunes à des

sociabilités jusque-là inconnues d'eux et de penser, à cette fin, la « situation scolaire » adéquate.

Le recul de l'autorité adulte, la fabrication par la société moderne d'un « monde des enfants » a changé les règles de la sociabilité entre enfants. Cette évolution invisible s'est traduite par des changements comportementaux, que nous avons traités comme des causes et interprétés comme une évolution de la personnalité enfantine. Mais ne sont-ils pas au fond les symptômes d'une évolution sociétale qui n'assume plus la responsabilité d'un « monde à transmettre » parce qu'elle le trouve obsolète ? Quand l'adulte n'est plus le maître d'une relation asymétrique, quand le cadre n'est plus contenant, que les conflits pulsionnels ne sont plus canalisés, les effets en cascade des relations anomiques entre pairs reviennent en boomerang sur la relation enseignants-élèves. Et dans cette symétrie des relations, la rencontre est duelle et sans fin. Il faut remettre de l'autorité dans la relation, de l'autorité au sens où l'entend Arendt et qui n'est pas loin de ce que d'autres appellent « l'ordre symbolique ». Les situations conflictuelles qui se multiplient dans les classes et menacent la contenance des cadres ne trouvent pas souvent de réponses institutionnelles. Dans cette dérive relationnelle, où le métier d'éducateur est devenu un exercice personnel plus qu'institutionnel, comme l'ont démontré les travaux du sociologue Dubet (2002), il faut remettre de la contenance. Sans les rives qui canalisent ses flots, le fleuve déborde et inonde tout autour de lui. L'éducation à la citoyenneté n'est pas qu'une simple transmission de valeurs, elle est aussi une restauration du cadre dans lequel s'exerce l'autorité de l'adulte.

4. LE « SOI CITOYEN » SE CONSTRUIT DANS UNE ÉDUCATION QUI ALLIE UNIVERSALITÉ ET SINGULARITÉ

L'éducation à la citoyenneté se niche dans les interstices de l'universalité et de la singularité, elle n'est ni une abstraction ni une particularité mais elle est les deux à la fois. Pour devenir citoyen, l'enfant devra s'universaliser, prendre conscience que le monde n'est pas fait que pour lui. Sur le plan cognitif, sa pensée, qui quittera l'égoïsme dont elle est prisonnière dans un premier temps, contribuera à cette évolution vers la compréhension du point de vue de l'autre, de ses intérêts qui ne sont pas toujours les mêmes que les siens. Il lui faudra alors concevoir qu'il y a des intérêts qui sont au-dessus des intérêts particuliers et qui permettent de construire un « monde commun ». Mais pour que ce monde commun ne s'impose pas à lui comme une négation de son « libre arbitre » et qu'il n'ait pas à le subir, il devra appuyer sa citoyenneté sur une « personnalité auto-déterminée ». Le « citoyen en devenir » ne deviendra un citoyen autonome

Éducation et citoyenneté

Regards croisés
entre chercheurs
et praticiens

Cet ouvrage est le fruit de travaux menés au sein du « Réseau d'études pluridisciplinaires citoyenneté et éducation » (REPCITÉ) fondé en 2014 par des enseignants-chercheurs en sciences humaines et sociales (psychologie, sciences de l'éducation, sociologie, philosophie, science politique, droit, histoire, littérature) et des professionnels intervenant dans des dispositifs d'éducation à la citoyenneté, dans le cadre scolaire et en dehors.

Deux objectifs sont poursuivis : la confrontation de points de vue entre chercheurs de disciplines différentes, et entre chercheurs et professionnels ; la réalisation d'enquêtes de terrain qui privilégient de donner la parole aux acteurs concernés. Le postulat est que le rapport à la citoyenneté ne se réduit pas à un processus de transmission, d'éducation ou d'apprentissage, mais résulte d'une dynamique complexe, propre à chacun, mêlant des conceptions, des normes, des pratiques et des valeurs qui cohabitent dans des cadres pluriels – parfois conflictuels – d'éducation et de socialisation.

L'ouvrage comporte trois volets :

- des réflexions sur les liens entre citoyenneté, éducation et socialisation, dans une perspective sociohistorique et culturelle ;
- des analyses de pratiques et de dispositifs dédiés à l'éducation à la citoyenneté (ateliers philosophiques, conseils d'élèves, médiations artistiques) ;
- des résultats d'enquêtes focalisées sur la construction du rapport à la citoyenneté vue du point de vue des enfants, adolescents et adultes dans divers cadres éducatifs et de socialisation.

Ania BEAUMATIN est professeure de psychologie à l'Université Toulouse Jean Jaurès, responsable de l'équipe « Développement de la personne, Cultures et Lien social » au sein du laboratoire « Psychologie de la Socialisation – Développement et Travail ».

Bruno FONDEVILLE est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'INSPE de l'académie de Toulouse, Université Toulouse 2 Jean Jaurès.

Véronique ROUYER est professeure de psychologie du développement de l'enfant à l'Université de Bordeaux.

deboeck
SUPÉRIEUR **B**

ISBN 978-2-8073-3267-6

ISSN 0777-5245



www.deboecksuperieur.com