



Citoyenneté et orientation à l'adolescence : dialectique des processus identitaires et de socialisation

*Citizenship and orientation in adolescence: the dialectic of identity-formation
processes and of socialisation*

**Frédéric Fourchard, Marie Huet-Gueye, Ania Beaumatin, Véronique Rouyer,
Hervé Larroze-Marracq, Yoan Mieyaa et Lyda Lannegrand-Willems**



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/5319>

DOI : 10.4000/osp.5319

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2017

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Frédéric Fourchard, Marie Huet-Gueye, Ania Beaumatin, Véronique Rouyer, Hervé Larroze-Marracq, Yoan Mieyaa et Lyda Lannegrand-Willems, « Citoyenneté et orientation à l'adolescence : dialectique des processus identitaires et de socialisation », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 46/1 | 2017, mis en ligne le 01 mars 2019, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5319> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5319>

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Citoyenneté et orientation à l'adolescence : dialectique des processus identitaires et de socialisation

*Citizenship and orientation in adolescence: the dialectic of identity-formation
processes and of socialisation*

Frédéric Fourchard, Marie Huet-Gueye, Ania Beaumatin, Véronique Rouyer,
Hervé Larroze-Marracq, Yoan Mieyaa et Lyda Lannegrand-Willems

Introduction

- 1 Dans le contexte sociopolitique actuel, très marqué par les attentats et les mouvements citoyens, les notions de vivre ensemble, de citoyenneté, d'engagement, prennent une résonance considérable au sein de la société française et de ses institutions. À l'école, au collège et au lycée notamment, l'éducation à la citoyenneté est omniprésente et nous cherchons ici à montrer que cette question se rattache directement à l'orientation scolaire et professionnelle.
- 2 L'objectif de notre contribution ¹ à ce numéro thématique est d'interroger les enjeux psycho-développementaux associés à la mise en œuvre actuelle (et à venir) d'une éducation renforcée des jeunes à la citoyenneté, d'un accompagnement possible sur le parcours de leur devenir citoyen, de la prise en charge relativement dirigée de leur orientation dans le champ scolaire, professionnel et politique jusqu'à l'âge adulte. Plus précisément, nous examinerons ici les enjeux spécifiques liés à la période adolescente, phase charnière de la construction identitaire de la personne, des questionnements sur soi et le monde et des projections et engagements personnels et collectifs.
- 3 Notre réflexion s'organise en deux parties ; tout d'abord, nous abordons la notion de citoyenneté comme une construction historique et sociale qui soulève des questions

contradictaires en matière d'éducation et d'orientation scolaire à l'adolescence et pointe la nécessité d'approfondir les recherches en psychologie sur la citoyenneté. Seront abordés successivement dans cette première partie, les aspects historiques et évolutifs de la notion de citoyenneté, les dispositifs d'éducation porteurs de contradictions, les travaux sur la notion de citoyenneté en sciences humaines et sociales (Isin & Turner, 2002, 2007 ; Neveu, 2004 ; Smith, 1999), et sur la socialisation politique des jeunes (Muxel, 2001a ; Percheron, 1974, 1987, 1993) afin de mettre en lumière les dynamiques psychosociales à l'œuvre dans le devenir citoyen.

- 4 La seconde partie expose une conception de la socialisation active, plurielle et conflictuelle, portée par le modèle de l'interconstruction des changements individuels et des changements sociaux (Baubion-Broye, Dupuy, & Prêteur, 2013). Dans ce cadre, la construction de la citoyenneté à l'adolescence peut être appréhendée comme relevant d'une exploration, d'un engagement et d'une conception de soi (Erikson, 1972 ; Marcia, Waterman, Matteson, Archer, & Orlofsky, 1993 ; Barbot, 2008 ; Cohen-Scali & Guichard, 2008), en vue notamment d'une orientation et d'une inscription de soi dans la société ; c'est une manière de se faire soi, de se personnaliser (Beaumat, Baubion-Broye, & Hajjar, 2010). Des apports spécifiques de la psychologie dans ce champ d'étude sont également présentés, avec des travaux récents en psychologie du développement centrés sur les ressorts psychologiques de la participation politique et civique des jeunes (Barrett, 2012) ou sur l'analyse des relations entre engagement civique et construction identitaire à l'adolescence (Lannegrand-Willems & Barbot, 2015 ; Zaff, Malanchuk, & Eccles, 2008).
- 5 Enfin, pour conclure des perspectives de recherche sont proposées, resituant le débat autour du processus dynamique de citoyenneté associé aux travaux sur l'engagement civique des jeunes comme forme d'orientation et de formation encore très marqués par les rapports sociaux de sexes, de classes sociales ou de générations.

La citoyenneté, une construction politique et sociale au service de l'orientation scolaire et professionnelle de l'adolescent.e

- 6 Dans cette partie, nous engageons la réflexion sous l'angle d'une citoyenneté construite aux plans historique et social pour souligner combien cette notion contribue à la mise en place de dispositifs qui visent des enjeux parfois contradictoires notamment en matière d'orientation scolaire et professionnelle de l'adolescent. Puis, nous insistons sur l'importance d'intensifier la recherche sur la notion de citoyenneté articulée au développement psychologique de la personne.

La citoyenneté : une construction historique et un lien social

- 7 Schnapper et Bachelier (2000) soulignent le caractère historique et donc évolutif de la citoyenneté : les conceptions et les formes de la citoyenneté varient d'une société à une autre et au sein d'une même société, au cours du temps. La citoyenneté est aussi source du lien social : « dans la société démocratique moderne, le lien entre les hommes n'est plus religieux ou dynastique, il est politique. Vivre ensemble, ce n'est plus partager la même religion ou être, ensemble, sujets du même monarque ou être soumis à la même

autorité, c'est être citoyen de la même organisation politique. Ce principe de légitimité s'est progressivement traduit dans toutes les formes de la vie sociale. On observe la prééminence toujours plus affirmée de l'individu-citoyen aux dépens du collectif. C'est ce que traduit l'évolution du droit. On assiste à ce que Jean Carbonnier (1996) appelle la « montée » récente des droits subjectifs – ou droits des individus – aux dépens des droits objectifs, liés aux exigences de la vie collective » (Schnapper, 2015). En relation avec cette montée de l'individualisme, le lien social se caractérise désormais davantage par le compromis et l'invention collective de normes que par un rapport autoritaire et de conformité aux normes édictées par les institutions. L'évolution de la place et du statut de l'enfant telle qu'elle est explicitée dans la Déclaration universelle des droits de l'enfant (1989) encourage ce mouvement particulièrement remarquable concernant la démocratisation des rapports éducatifs au sein de la famille (Jésu & Le Gal, 2015) et de l'école, comme en témoigne le développement depuis une vingtaine d'années d'instances à visée de participation démocratique, telles que les conseils de vie lycéenne, les conseils municipaux d'enfants, les conseils d'enfants à l'école (Becquet, 2009 ; Becquet, Loncle, & van de Velde, 2012). « Une des idées récentes aboutit à regarder l'enfant comme une personne qui possède les capacités de participer aux décisions qui concernent sa propre vie » (Chombart de Lauwe, 1990, p. 136) et la Déclaration des droits de l'enfant (1989) précise que « Le mineur est un citoyen ». Dès lors on comprend que, pour le jeune, « devenir citoyen » contribue pleinement à sa propre orientation et que cette citoyenneté s'exerce, s'initie et s'explore depuis le plus jeune âge, dans ses divers milieux de vie. De plus, de multiples formes d'exercice de la citoyenneté se font jour à l'adolescence échappant d'ailleurs parfois aux institutions, mais participant aux choix d'orientation scolaire, professionnelle et politique.

- 8 Cependant, l'une des questions vives attachée à la citoyenneté concerne un de ses fondements issus de la Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen dont le concept d'individu-citoyen induit la mise à distance, pour ne pas dire l'effacement des caractéristiques historiques, religieuses et sociales des individus : « L'égalité civile, juridique et politique du citoyen s'oppose, d'une part, aux références particulières, historiques et religieuses, des individus concrets et, d'autre part, à leurs inégalités économiques et sociales » (Schnapper, 2015). Or, dans nos sociétés actuelles dont le projet n'est plus tant politique qu'économique et social, plusieurs auteurs pointent les paradoxes entre une conception désincarnée du citoyen et la réalité des multiples appartenances sociales et culturelles des personnes (Miaille, 2001) : comment, dans ces conditions, assurer cet idéal de l'égalité des droits des citoyen.ne.s d'aujourd'hui ? Comment aborder la question de l'éducation à la citoyenneté ? Comment apprendre à devenir citoyen tout en faisant l'expérience au quotidien des discriminations et inégalités sociales ?
- 9 Pour Galichet (2002), cette égalité, si elle est entendue au sens de l'éthique des droits de l'Humain, renvoie essentiellement à la mise en œuvre d'un contrat social dont un premier objectif serait de favoriser la libre expression de chacun et permettre à tout individu de développer ses facultés propres dans le respect mutuel. Pour autant, selon cet auteur, le dessein de l'éducation à la citoyenneté peut se montrer plus exigeant. Cette éducation peut effectivement viser une volonté de partage de valeurs, une volonté même d'entreprises communes et devrait ainsi reposer sur la logique d'une philosophie morale et d'une philosophie politique où chacun est concerné par l'intérêt général et par le destin des hommes, à l'instar des approches de Rousseau, Hegel,

Habermas et Levinas. Cette proposition nous conduit à envisager une opposition entre une approche pédagogique privilégiant les savoirs et celle qui privilégie les expériences. Audigier (2007a) évoque à ce sujet la nécessité de mettre en œuvre des compétences relatives à la pratique du débat dans une visée pluridisciplinaire. En référence à Kant, Galichet (2002) souligne également que l'éducation à la citoyenneté, pour être efficiente, doit dépasser le simple débat démocratique et républicain purement rhétorique dont la finalité utilitaire est de convaincre l'autre ; une telle éducation facilite l'émergence de l'esprit critique des jeunes mais engage aussi de fait les enseignants à composer avec les désaccords – entre jeunes mais aussi entre élèves et enseignants – ainsi mis au jour (Feyfant, 2010). Ces formes de coéducation prennent alors ici tout leur sens ; par exemple, dans cette perspective et en s'appuyant notamment sur le principe de monitorat, Galichet (2002) montre qu'au-delà d'une socialisation politique, le rôle de l'institution scolaire serait de mettre en œuvre des dynamiques pédagogiques permettant aux jeunes d'entrer profondément dans un véritable processus de socialisation démocratique en les faisant participer, pleinement et activement, aux diverses actions pédagogiques menées dans les établissements scolaires et plus largement dans la société. Ces participations, ces implications éducatives contribueraient alors à une orientation scolaire et professionnelle mieux affirmée et plus authentique dans la construction du parcours de l'adolescent.e.

Une pluralité de dispositifs d'éducation à la citoyenneté et des enjeux contradictoires

- 10 L'éducation à la citoyenneté est justement devenue un axe de réflexions majeur dans bon nombre de dispositifs, tant scolaires que sociopolitiques. Selon le rapport de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (2015), l'objectif premier de l'éducation devrait être de permettre aux individus d'acquérir les bases pour devenir et / ou être des citoyens acteurs de leurs milieux de vie et de la société, ce qui est aussi l'un des objectifs majeurs définis par l'Union européenne (Lannegrand-Willems & Barbot, 2015). Toutefois, il semble nécessaire de s'interroger sur les formes plurielles et les enjeux parfois contradictoires portés par cet objectif. Selon Audigier (2007b), la question de l'éducation à la citoyenneté occupe une place de choix dans l'ensemble des États européens et les institutions politiques financent de plus en plus de projets visant à renforcer la socialisation politique des jeunes. En France, la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013, en place depuis la rentrée 2015, inspire un nouveau programme d'enseignement moral et civique de l'école élémentaire au lycée et a pour objectif de transmettre un socle de valeurs communes comme la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect de la personne. Ce programme « doit développer le sens moral et l'esprit critique et permettre à l'élève d'apprendre à adopter un comportement réfléchi. Il prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective » (BO Spécial n° 6, 25 juin 2015). Le parcours citoyen du jeune, dont le contenu reste encore à délimiter, serait la colonne vertébrale de cet enseignement du primaire à la fin du lycée, puis dans l'enseignement supérieur, et viserait un projet social et politique avec l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être indispensables à tout citoyen.
- 11 Pour autant, en regardant de plus près les directives européennes et françaises, on peut noter des divergences dans la manière de penser et de mettre en œuvre cette

éducation. Feyfant (2010) relève dans une synthèse consacrée à ce sujet que l'idéal d'une éducation à une citoyenneté démocratique et critique portée par ses dimensions éthiques entre bien souvent en conflit avec les préoccupations liées au climat de la classe qui se focalisent, elles, sur l'apprentissage des règles de vie scolaires. En effet, la France revendiquerait un idéal basé sur le principe d'égalité des chances pour les élèves et s'efforcerait pour cela de sanctuariser l'école et de laisser hors de ses murs les particularités de chacun, éduquant ainsi à une citoyenneté de « dissociation » qui sépare le public et le privé, l'élève et l'enfant, au risque notamment de gommer la diversité au nom de la laïcité et de la pacification de l'espace scolaire (Raveaud, 2006, cité par Audigier, 2007). Par conséquent, cette éducation à la citoyenneté est bien souvent réduite à une logique d'apprentissages désincarnés – où les normes et leur transmission occupent une place centrale et où l'activité de l'élève se limite à assimiler une leçon et à développer des connaissances et compétences conformes aux attentes de la société – plutôt qu'à l'accompagnement des élèves dans l'exercice de leur citoyenneté (Howe, 2005). Cette vision éducative entre régulièrement en conflit avec des choix d'orientation éclairés. Feyfant (2010) souligne que nous assistons trop souvent à une instrumentalisation de l'éducation à la citoyenneté, qui est contre-productive et s'oppose aux objectifs d'autonomie et de responsabilisation des élèves prônés par les textes officiels, européens ou nationaux. Pour Audigier (2007a), la conception du rôle de l'école, oscille alors entre, d'une part, former de futurs citoyens – à travers des apprentissages normatifs permettant aux enseignants de faire respecter au sein de l'institution scolaire les règles et l'ordre social – et, d'autre part, permettre à ces enfants d'exercer et d'exprimer leur propre citoyenneté à travers des apprentissages plus ouverts dans un rapport moins hiérarchique, permettant de développer et d'entrer dans une logique d'autonomie (Brossais & Panissal, 2013). Il en va pourtant de la nécessité d'accompagner les jeunes dans des dynamiques d'orientation qui dépassent largement le seul engagement civique tel que promu par l'institution, pour s'intéresser aux enjeux d'appropriation et d'élaboration collectives d'un raisonnement critique qui prennent bien souvent chez les adolescent.e.s et les jeunes adultes des formes de pratiques citoyennes non traditionnelles, telles que la désobéissance civile ou le rejet des politiques en place.

Intensifier les recherches sur la dimension psychologique de la citoyenneté à l'adolescence

- 12 De prime abord, la citoyenneté apparaît comme une notion purement juridique référant à un statut social particulier défini par l'État-nation ainsi qu'à l'ensemble des obligations formelles et informelles incombant à ce statut (Déloye, 2000). Si c'est en effet principalement sous cet angle qu'elle a été étudiée jusque dans les années quatre-vingt-dix, dès les années soixante, sous l'impulsion de chercheurs américains et européens, les sciences humaines et sociales se sont progressivement intéressées à la notion dessinant ainsi les contours d'un nouveau champ de recherche en sciences humaines et sociales débordant largement le cadre juridique initial (Isin & Turner, 2002, 2007).
- 13 La citoyenneté y est d'abord appréhendée en tant que fait politique, comprenant deux versants : l'un objectif, l'autre projectif. En tant que fait politique objectif, la citoyenneté est principalement étudiée dans sa dimension verticale – celle qui lie l'État au citoyen – tandis qu'en tant que fait politique projectif, elle est plus fréquemment

étudiée dans sa dimension horizontale, celle des relations entre concitoyens, ou de citoyen à non-citoyen (Murard, 1995 ; Neveu, 2004). Dans le courant des approches interactionnistes et socioconstructivistes, la citoyenneté est considérée comme un construit social et politique, au caractère dynamique et arbitraire (Leca, 1991). Les conditions sociohistoriques et culturelles de son élaboration (notamment en matière de définition et de valeurs) constituent alors les premiers éléments d'analyse (Dumont, 1991). Mais, il apparaît aussi nettement que sa construction mobilise des processus tant psychologiques que sociaux tels que la transmission, l'appropriation, la signification et l'interprétation de représentations, de normes et de valeurs, la projection (surtout dans les rapports horizontaux), la reconnaissance, l'inclusion, l'exclusion, et l'identification aux systèmes, aux autrui ou encore la création, l'innovation, et l'invention de normes et de valeurs (Murard, 1995 ; Neveu, 2004 ; Poche, 1992 ; Rancière, 2000 ; Smith, 1999). Certains de ces travaux mettent en lumière la dimension psychologique que recouvre la notion de citoyenneté.

- 14 C'est le cas tout d'abord des études sur la socialisation politique. Menées principalement en sociologie à partir des années cinquante aux États-Unis puis soixante en Europe, elles mettent en relation les processus de formation et de transformation des systèmes de représentations, d'opinions et d'attitudes politiques des jeunes avec la construction de leur identité sociale. Si les conceptions fonctionnalistes satisfont difficilement la psychologie, en ce sens qu'elles accordent peu, sinon aucune marge de manœuvre à l'individu socialisé (la socialisation politique y est réduite à l'identification des jeunes aux générations précédentes, conduisant à l'acceptation du système politique en place, cf. Easton & Dennis, 1969), les conceptions interactionnistes telles que celle développée par Percheron (1974, 1987, 1993) constituent en revanche des références intéressantes pour la discipline. La socialisation politique y est envisagée comme un processus pluriel (du fait des nombreuses instances de socialisation, dont les principales sont la famille, l'école et les médias), conflictuel (de par la diversité des normes et valeurs portées par les institutions) et permanent (à l'œuvre toute la vie durant). Cette forme de socialisation faciliterait sans doute le passage d'une orientation plutôt subie, passive ou venant de l'extérieur à une orientation plus personnelle, subjective, mais aussi plus active d'un adolescent en construction. Les travaux complémentaires de Muxel (2001b) mettent en évidence la coexistence de deux logiques antagonistes en tension dans la socialisation politique des jeunes : à la logique première d'identification (garante du maintien du système existant, telle que décrite par le fonctionnalisme), s'opposerait une logique seconde d'expérimentation, caractérisée par la recherche active d'autonomie vis-à-vis du système mis en place par la génération précédente, et l'invention de nouvelles normes et valeurs politiques. Comme le souligne Dorna (2006, p. 2), la citoyenneté « possède un fond psychologique que les spécialistes n'ignorent point » et, bien qu'elle ne constitue pas un objet d'étude « naturel » de la discipline, il semble bien que la psychologie puisse apporter un éclairage complémentaire dans ce champ d'étude.

Citoyenneté et orientation : des processus psychologiques identitaires et de socialisation à l'adolescence

- 15 L'objet de cette seconde partie est précisément d'aborder la réflexion sur les processus psychologiques liés à ces notions de citoyenneté et d'orientation scolaire et professionnelle à l'adolescence. Ces processus sont ici approfondis sous l'angle de la dynamique de la personnalisation élaborée par Malrieu (1999) et au travers de l'engagement civique et de la construction de l'identité à l'adolescence.

Processus d'orientation et socialisation plurielle et conflictuelle à l'adolescence

- 16 Un des enjeux de la formation à la citoyenneté consiste à en faire un objet d'appropriation par les adolescents eux-mêmes, dans une dynamique de personnalisation au sens de Malrieu (1973) : « Loin d'être un processus d'adaptation à des structures sociales, la personnalisation de l'adolescent consiste au contraire à les remodeler, à les apprécier et à les réviser » (Malrieu, 1973, p. 405). Se référant à l'approche dialectique de Wallon (1941) fondée sur le conflit et à la psychologie historique de Meyerson (1987), Malrieu a construit les bases d'un modèle de socialisation plurielle, conflictuelle et active qui postule l'interconstruction des changements individuels et des changements sociaux (Baubion-Broye et al., 2013). Les rapports entre sujets et institutions procèdent d'une dialectique analysable à plusieurs niveaux. Dialectique entre les conduites que sollicitent tout au long de leur socialisation les inscriptions des sujets dans un monde d'objets, de techniques, d'œuvres, et les relations aux autres (pairs, partenaires, opposants). Ces rapports de systèmes sont eux-mêmes liés à des institutions et ils sont pénétrés par les normes qui en émanent. Ces rapports se construisent et se transforment au travers de l'intervention croisée des crises inhérentes au développement des conduites individuelles entre des normes instituées, elles-mêmes prises dans des contradictions, plus ou moins saillantes selon les périodes de l'histoire sociale.
- 17 Comment alors à partir de ce modèle, penser les processus psychologiques mobilisés par l'orientation à l'adolescence ? Il nous semble déjà rencontrer de grandes proximités avec les auteurs de l'article « Construire sa vie : un paradigme pour l'orientation au XXI^e siècle » (Savickas et al., 2010). En effet, le modèle du *Life designing* qu'ils proposent met l'accent sur l'interdépendance des conditions sociales et subjectives dans l'autodétermination par les personnes des conduites et des projets d'orientation. S'orienter renvoie selon Guichard (2006) à « se faire soi ». Les auteurs postulent que « construire sa vie » relève d'un processus dynamique, non linéaire, dans lequel le sens est co-construit en interaction avec d'autres par la médiation des discours. Ils « rendent clairement justice à une psychologie, non pas science des états, ni des "traits", mais science des processus de construction des conduites humaines étendues à toutes les transitions et à l'ensemble du procès de socialisation. De la socialisation, ces conduites sont, en de multiples circonstances, des facteurs de transformation et d'invention » (Beaumat, Baubion-Broye, & Hajjar, 2010, p. 47). Cette approche fait écho à la conception d'une socialisation plurielle, conflictuelle et active. En particulier, sous

l'angle des processus de personnalisation du sujet en réponse aux conflits de sollicitations et d'influences provenant d'une pluralité de milieux de vie, dans ses anticipations et ses projections vers le dépassement et la réélaboration continus de soi.

- 18 La pluralité des ancrages sociaux génère une multiplication d'identités et d'identifications, d'où des conflits, des questionnements desquels va émerger le « dialogue intérieur entre les moi » (Malrieu, 1999, p. 60). Le sujet « doit chercher hors de lui-même la reconstitution de son unité, il doit se déplacer sur une position autre » (Malrieu, 1976, p. 9). Le déplacement implique la mise à distance des conduites anciennes, la projection sur la position d'autrui et l'anticipation de nouvelles temporalités dont émergent de nouveaux « sois » possibles. Le processus de déplacement est, pour Malrieu, « fondateur du sujet ». Il est au cœur d'une tension entre l'insatisfaction et le désir de dépassement. « La subjectivation est un déplacement qui ignore son aboutissement » (1976, p. 11).
- 19 Dès lors, « se faire soi conjugue deux questionnements sur le sens : “Que puis-je faire ?” (au sens de la réalisation des potentialités personnelles) et “comment m'orienter dans la pluralité des sollicitations [...] où on m'engage ?” » (Malrieu, 2003, pp. 262-263). S'orienter, ici, ne relève pas d'un choix parmi des directions offertes par d'autres, mais bien d'un travail de signification, d'évaluation et de délibération, d'un processus de co-construction du sens qui passe par des dialogues avec autrui et avec soi-même, conduisant à des actes qui engagent non seulement le sujet mais l'avenir des hommes et des femmes.
- 20 Une illustration de ce processus de personnalisation se retrouve dans une étude exploratoire consacrée à cette question de la citoyenneté et commencée l'an dernier à Toulouse (Huet-Gueye et al., 2015). Au cours de quatre entretiens semi-directifs, nous avons constaté que des adolescent.e.s de 17 ans (2 filles et 2 garçons) réinterprètent des conduites citoyennes exercées dans le cadre scolaire : être délégué.e, débattre ou voter, débouche sur un intérêt certain pour le débat public dans sa dimension politique, l'engagement dans des associations ou encore le suivi des débats de l'actualité. Ici, l'adolescence apparaît comme une période d'appropriation d'une identité citoyenne, en particulier orientée vers l'engagement politique tel que celui proposé par Jean (lycéen de 17 ans) dans cet extrait d'entretien réalisé par notre équipe : « Oui, le mouvement des indignés par exemple en 2011 ; ce genre de mouvement, c'est vraiment l'acte citoyen à part entière parce qu'on donne son avis ; ...les gens se citoyennisent dans le sens où ils sont tout le temps à mettre en cause ce qui se passe ». Cette forme de citoyenneté traduit la mise en œuvre de la construction du sens (Malrieu, 2003), c'est-à-dire la transformation, la réappropriation par la personne de ce qu'elle comprend et du sens qu'elle accorde à cette notion qui devient plus concrète à ses yeux. Dès lors, c'est sa conception de soi qui se construit et lui permet de choisir de s'engager ou non et, contrairement à l'idée souvent avancée, l'engagement de l'adolescent.e ne semble pas forcément fléchir par rapport à d'autres périodes de vie, simplement il n'est peut-être pas audible pour nos sociétés. Cette projection hors de soi et dans le temps, ce projet tendu vers un idéal de personne et de transformation sociale s'enracine dans les expériences sociales les plus précoces (Beaumat, 2013) et prend rapidement forme dans l'enfance et l'adolescence, comme en témoignent notamment les travaux sur la socialisation politique évoqués précédemment (Muxel, 2001a ; Percheron, 1974, Percheron et al., 1978). La période adolescente, caractérisée par une conscience aiguë des contradictions psychologiques et sociales, est porteuse des germes de la

mobilisation, à travers le déploiement des idéaux et des projets. Franchir le pas vers l'engagement implique de dépasser le cadre du questionnement existentiel de type « qui suis-je ? », « où vais-je ? » pour s'instaurer avec d'autres en auteur et acteur du changement social. Articuler le Je au Nous, et, au-delà, à la communauté des hommes et des femmes. Cela constitue un véritable engagement citoyen : la rencontre de la personne avec l'histoire des hommes et son avenir. « Il n'y a pas de personnalisation sans une interrogation sur la valeur de l'engagement, sur ce qu'il "représente", non seulement pour le moi des relations concrètes, mais aussi pour l'Homme en moi » (Malrieu, 2003, p. 24). S'orienter, alors, signifie aussi construire le monde.

Engagement civique et construction de l'identité à l'adolescence

- 21 En psychologie du développement, l'adolescence correspond à une période de conquête de soi et de préparation à la vie adulte (Bariaud, 1997) et, jusqu'à l'entrée dans l'âge adulte, elle constitue une période propice pour se questionner sur sa place dans la société (Lannegrand-Willems & Barbot, 2015) et sur la manière de développer « un sens de soi-même comme membre de la communauté et comme citoyen » (Crocetti, Jahromi, & Meeus, 2012, p. 523).
- 22 Peu de travaux examinent de façon articulée les questions de citoyenneté et des processus psychosociaux liés à l'adolescence, certaines études récentes le font à travers la notion d'engagement civique.
- 23 L'engagement civique est considéré comme une forme d'expression de soi (Amnå, 2012) et apparaît clairement comme un domaine dans lequel les jeunes construisent leur identité (Flanagan, Beyers, & Žukauskienė, 2012). Son développement est donc à lier à la construction d'une identité personnelle et revêt des formes plurielles. Selon plusieurs spécialistes (Barrett & Zani, 2015 ; Ekman & Amnå, 2012), l'engagement civique englobe la participation dite « politique » et la participation dite « civile ». La participation politique correspond aux engagements par rapport aux institutions politiques, aux processus et prises de décisions politiques. Elle peut relever d'expressions formelles (e.g. voter, être membre d'un parti, soutenir un parti ou un candidat, etc.) ou d'expressions non traditionnelles, activistes qu'elles soient légales (e.g. pétition, grève) ou illégales (e.g. désobéissance civile). Quant à la participation civile, elle comprend, d'une part, l'engagement « civique » à proprement parler, c'est-à-dire un engagement effectif relatif aux intérêts de la communauté, hors de la famille et du cercle proche d'amis (Adler & Goggin, 2005) (e.g. engagement associatif, bénévolat, don caritatif, etc.), dont l'expression est comportementale, et, d'autre part, l'engagement psychologique qui correspond à l'intérêt porté aux questions sociétales et politiques. Dans leur déclinaison typologique, Ekman et Amnå (2012) ajoutent à la participation politique et la participation civile, la non-participation civile ou le désengagement civique comprenant des formes actives antipolitiques (comme le rejet, le dégoût ou des comportements d'émeutes) et des formes passives apolitiques (caractérisées par le désintérêt).
- 24 Force est de constater que les formes traditionnelles et conventionnelles d'engagement civique sont moins plébiscitées. L'engagement dans les partis politiques traditionnels, par exemple, est peu répandu chez les jeunes, au profit de nouvelles configurations d'engagement dans des communautés sur les réseaux sociaux. Il apparaît donc important d'explorer ces différentes configurations de participation civile et civique,

de mettre au jour les différentes manières par lesquelles s'exprime la citoyenneté chez les jeunes aujourd'hui, les analyser en incluant des formes non conventionnelles et non normatives si l'on veut en comprendre leur sens et leur rôle dans le monde actuel. C'est notamment l'objectif d'une étude menée par Amnå et Ekman (2014) qui vise à questionner l'engagement civique des adolescents en combinant intérêt et participation, et qui met en évidence une diversité de profil. Réalisée auprès d'un échantillon d'adolescent.e.s suédois.e.s, leur étude a permis de dégager quatre profils : un profil qualifié d'« actifs » (c'est-à-dire combinant intérêt élevé et participation la plus importante – 6 % de l'échantillon) ; un profil dit « en veille » (intérêt le plus élevé et participation moyenne – 46,4 %) ; un profil de « non-engagés » (faible intérêt et faible participation – 26,2 %) et un profil de « désillusionnés » (intérêt le plus faible et faible participation – 21,4 %).

- 25 Quelles sont alors les différentes formes d'engagement civique par lesquelles s'exprime la citoyenneté chez les adolescent.e.s et les jeunes adultes français aujourd'hui ? Comment s'articulent-elles aux processus de formation de l'identité ? L'approche théorique d'Erikson (1972) demeure une des références majeures dans le champ de la formation de l'identité à l'adolescence dans différents domaines de vie. Dans une conception développementale et psychosociale de l'adolescence (Erikson, 1972 ; Marcia, 1966 ; Marcia et al., 1993), le sentiment d'identité résulte des engagements individuels dans des domaines significatifs (notamment le domaine des idéologies et des valeurs, le domaine vocationnel et professionnel), engagements possibles après une période d'exploration. Il garantit à un niveau psychosocial l'intégration de l'individu dans la société et à un niveau individuel un sentiment de bien-être et de confiance. Différents processus d'exploration, d'engagement, et de reconsidération des engagements ont été récemment mis au jour (e.g. Crocetti, Rubini, Luyckx, & Meeus, 2008 ; Luyckx, Goossens, Soenens, & Beyers, 2006 ; Luyckx et al., 2008 ; Zimmermann, Lannegrand-Willems, Safont-Mottay, & Cannard, 2015), et notamment dans le domaine vocationnel (Lannegrand-Willems, Perchec, & Marchal, 2016 ; Porfeli, Lee, Vondracek, & Weigold, 2011). La difficulté qu'éprouvent certain.e.s adolescent.e.s et jeunes adultes à construire et affirmer leurs positionnements et leurs choix d'orientation a conduit à promouvoir un accompagnement basé sur l'intégration d'informations dans le but de les aider à la formulation et à la clarification d'un positionnement personnel, et sur une analyse critique approfondie des engagements potentiels dans le but de favoriser l'affirmation de leur positionnement (e.g. Lannegrand-Willems, 2012, 2014).
- 26 Ces travaux menés sur l'engagement civique des jeunes (Amnå, 2012 ; Barrett & Zani, 2015 ; Ekman & Amna, 2012) mettent en évidence différentes formes de participation, formelle, civile ou non-participation / désengagement et leur intérêt est de ne pas centrer la question de la citoyenneté à la seule question du vote lors d'élections, mais de mettre en exergue plusieurs niveaux d'exercice de la citoyenneté dans des espaces, des temps et des lieux différenciés (Miaille, 2001).

Perspectives de recherche et conclusion

- 27 L'adolescence constitue une période de développement identitaire clé de la personne, accompagnée d'un nécessaire questionnement sur son orientation croisant des temporalités passées, présente et future ; en lien avec un projet de formation, cela

interroge aussi plus globalement la façon dont la personne tente de se projeter dans des rôles sociaux au sein de différentes sphères de vie.

- 28 Par exemple, certains travaux documentent des différences dans les modalités d'engagement civique entre les filles et les garçons (Cicognani, Zani, Fournier, Gavray, & Born, 2012 ; Muxel, 2001b). Une perspective de recherche consisterait dès lors à examiner le développement de ces différentes formes d'engagement civique et de leurs évolutions, en lien avec la construction identitaire des personnes au sein des différents milieux de vie, et ce, dans une perspective « vie entière ».
- 29 On ne saurait étudier la construction de la citoyenneté chez l'adolescent.e sans prendre en compte les différentes dimensions du développement de la personne au sein de différents contextes. Si pendant longtemps, les premiers travaux sur la socialisation politique des enfants ont centré leurs analyses sur le milieu familial, la plupart des recherches menées notamment en France mettent plutôt l'accent sur le milieu scolaire ; on le constate dans les différents programmes officiels de l'Éducation nationale qui depuis les années quatre-vingt-dix tentent de formaliser au fil des réformes, ce que serait une éducation à la citoyenneté, proposant une multiplicité de dispositifs dont les modalités ne coïncident pas toujours avec les finalités affichées (Audigier, 2007 ; Galichet, 2002 ; Howe, 2005). Face à ces différents dispositifs proposés dans le cadre de la sphère scolaire, une seconde perspective de recherche consisterait à comprendre de quelle(s) façon(s) les adolescent.e.s s'en saisissent – ou pas, au regard des intérêts et des limites qu'ils.elles perçoivent (Becquet, 2009). En outre, peu de travaux interrogent les processus de socialisation dans d'autres contextes, moins formels (centres de loisirs, etc.). On ne peut que s'interroger sur cette coupure artificielle des milieux de socialisation de l'enfant et de l'adolescent.e, qui ne permet pas d'examiner leur contribution relative à la construction de leurs rapports à la citoyenneté et aux dynamiques d'orientation. Au-delà des milieux de socialisation, c'est aussi la place des adultes qu'il convient de mettre en perspective avec celle des jeunes (enfants, adolescent.e.s). Davantage de travaux pourraient examiner la contribution de ces relations horizontales. Par ailleurs, dans un contexte qui s'est profondément transformé avec le développement très rapide de nouvelles technologies de communication et la place croissante des médias dans le quotidien dès le plus jeune âge des personnes, nul doute que l'accès immédiat, permanent aux réseaux sociaux au-delà des frontières habituelles (de lieu, de temps, d'espace) contribue de façon spécifique à la construction de la citoyenneté. Une dernière piste de recherche consisterait aussi à interroger davantage le point de vue des adolescent.e.s au regard de ces différentes expériences de socialisation et de leurs contributions respectives aux processus de développement de la personne.
- 30 Les perspectives interactionnistes et historico-culturelles permettent d'éclairer de façon spécifique les dynamiques de personnalisation à l'adolescence. La quête de sens est à la mesure des bouleversements identificatoires de cette période, mais aussi des conditions historico-culturelles, économiques, politiques, de sa réalisation : « La rencontre avec l'histoire, l'enfant ne la fait pas seulement dans les œuvres, mais aussi dans les crises qui les traversent » (Malrieu, 1978, p. 267). Mais, qui dit personnalisation dit aussi déprise conflictuelle et risque de dépersonnalisation, ce conflit est inhérent au processus même de la construction du sens, il peut déboucher sur un engagement prospectif, mais il peut aussi conduire à une stase, une impasse existentielle, dont la personne, portée par l'« enthousiasme du sacrifice » (Crouzet, 2016), n'a nullement

conscience de la fonction destructrice. Dans cet engagement radical se déploie la dialectique du pire et du meilleur, à l'image de ce qui se produit dans les conduites à risques ou les rites initiatiques (Larroze-Marracq, Beaumatin, & Bedard, 2014). Une fois remplies les conditions sociales, économiques, politiques... de l'aliénation à une cause transcendante, le risque de l'action violente fait partie des issues possibles de la crise. L'instrument de cette violence, le récit autour duquel va s'organiser le conflit intrapsychique emprunte bien sûr ses valeurs à l'offre sociale et politique du contexte historique qui infiltre la personne. Le *Moi* du sujet mal assuré est « un terrain idéal pour que les conflits qui traversent la société s'y développent dans toute leur ampleur » ; [le don de soi] « d'un sujet qui se sent aliéné dans les routines, et qui se joint aux autres pour trouver des alternatives au déterminisme des institutions établies... » dont parle Malrieu (1978, p. 404) peut conduire au meilleur de l'action humaniste comme au pire de la déshumanisation.

- 31 Les implications de ces questionnements sont considérables pour les pratiques éducatives et l'enseignement : l'éducation à la citoyenneté, la compréhension du décrochage scolaire, l'accompagnement de la trajectoire de vie et du projet professionnel. Il nous faut donc convenir que l'orientation scolaire et professionnelle ne relève pas de la seule inflexion de ces trajectoires posée de l'extérieur, mais bien d'une dynamique de re-signification, qui engage la personne dans sa totalité (Larroze-Marracq, Huet-Gueye, & Oubrayrie-Roussel, 2013). Les changements identitaires à l'adolescence ne sont pas inscrits dans un ordre naturel, ils relèvent de la nécessité pour la personne face aux transitions sociales et institutionnelles, de développer de nouvelles « connivences culturelles » (Bourdieu & Passeron, 1970) avec les conflictualités incontournables de ce type de transformation. Ces transitions, décrites parfois en matière de « processus d'affiliation » (Boyer, Coridian, & Erlich, 2001), ne se réduisent pas à un simple apprentissage, même actif, de nouvelles règles sociales et institutionnelles, elles relèvent d'une rencontre entre une nouvelle culture et un nouveau statut social, une interculturation de la personne et des milieux de vie. Des histoires de vie singulières témoignent de cette rencontre et de la construction du sens de son être au monde dans laquelle s'engage l'adolescent.e ou le jeune adulte.

BIBLIOGRAPHIE

- Adler, R. P., & Goggin, J. (2005). What do we mean by “civic engagement”? *Journal of Transformative Education*, 3(3), 236-253.
- Amnå, E. (2012). How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field. *Journal of Adolescence*, 35, 611-627.
- Amnå, E., & Ekman, J. (2014). Standby citizens: Diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, 6(2), 261-281.
- Audigier, F. (2007a). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 25-34.

- Audigier, F. (2007b). Raveaud Maroussia. De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté en France et en Angleterre. *Revue française de pédagogie*, 158, 185-188.
- Barbot, B. (2008). Structures identitaires et expression créative à l'adolescence. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(4), 483-507.
- Bariaud, F. (1997). Le développement des conceptions de soi à l'adolescence. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson, & F. Bariaud (éd.), *Regards actuels sur l'adolescence* (pp. 49-78). Paris : Presses Universitaires de France.
- Barrett, M. (2012). Processes Influencing Democratic Ownership and Participation. The PIDOP Project: an Overview. <http://www.fahs.surrey.ac.uk/pidop/>
- Barrett, M., & Zani, B. (eds.) (2015). *Political and civic engagement*. New York: Routledge.
- Baubion-Broye, A., Dupuy, R., & Prêteur, Y. (éd.) (2013). *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Beaumat, A. (2013). Milieux de socialisation et subjectivation du jeune enfant. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy, & Y. Prêteur (éd.), *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu* (pp. 229-241). Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Beaumat, A., Baubion-Broye, A., & Hajjar, V. (2010). Socialisation active et nouvelles perspectives en psychologie de l'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 43-52.
- Becquet, V. (2009). Se saisir du conseil de la vie lycéenne : des principes à l'exercice de la fonction de délégué. *Carrefours de l'éducation*, 28, 65-80.
- Becquet, V., Loncle, P., & Van de Velde, C. (éd.) (2012). *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*. Paris : Champ Social Éditions, coll. « Questions de société ».
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit, coll. « Le Sens commun ».
- Boyer, B., Coridian, C., & Erlich, V. (2001) L'entrée dans la vie étudiante, socialisation et apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 136, 97-105.
- Brossais, E., & Panissal, N. (2013). Nouvelles formes d'interaction science-société au collège : le cas de l'éducation citoyenne aux nanotechnologies. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 29, 81-108.
- 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.
- Cicognani, E., Zani, B., Fournier, B., Gavray, C., & Born, M. (2012). Gender differences in youths' political engagement and participation. The role of parents and of adolescents' social and civic participation. *Journal of Adolescence*, 35, 561-576.
- Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 321-345.
- Crocetti, E., Jahromi, P., & Meeus, W. (2012). Identity and civic engagement in adolescence. *Journal of Adolescence*, 35, 521-532.
- Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., & Meeus, W. (2008). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: from three dimensions to five statuses. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 983-996.

- Crouzet, D. (2016). *Dompter la peur*. Entretien dans « La fabrique de l'histoire », France Culture. <http://www.franceculture.fr/emissions/la-fabrique-de-l-histoire/forum-l-annee-vue-par-l-histoire-edition-2016-35-dompter-la-peur> (page consultée le 16 mars 2016).
- Déloye, Y. (2000). Explorer le concept de citoyenneté européenne : une approche sociohistorique, *Yearbook or European Studies*, 14, 197-219.
- Dorna, A. (2006). Dossier « La citoyenneté et la psychologie politique » : Présentation, *Les cahiers de psychologie politique*. <http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1005>
- Dumont, L. (1991). *Essais sur l'individualisme*. Paris : Le Seuil, coll. « Points Essais ».
- Easton, D., & Dennis, J. (1969). *Children in the political system: origins of political legitimacy*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ekman, J., & Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: towards a new typology. *Human Affairs*, 22, 283-300.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Feyfant, A. (2010). L'éducation à la citoyenneté. *Dossier d'actualité de la VST*, 57, 1-15. <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/57-octobre-2010.php>
- Flanagan, C., Beyers, W., & Žukauskienė, R. (2012). Political and civic engagement development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 35, 471-473.
- Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 105-124.
- Guichard, J. (2006). Se faire soi. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33, 499-534.
- Howe, B. (2005). Citizenship education for child citizens. *Canadian and international education*, 34(1), 42-49.
- Huet-Gueye, M., Fourchard, F., Mieyaa, Y., Larroze-Marracq, H., Beaumatin, A., Rouyer, V., & Fondeville, B. (2015). Devenir citoyen : le point de vue d'enfants et d'adolescents sur l'éducation à la citoyenneté (en France). *XVI Congrès international de l'AIFREF, Les cités de l'éducation : le développement psychosocial de l'enfant par la co-éducation famille-école-communauté*. Universidad del PaisVasquo (PV/EHU), 10, 11 et 12 juin 2015.
- Isin, E., & Turner, B. (2002). Citizenship studies: an introduction. In E. Isin & B. Turner (eds), *Handbook of citizenship studies* (pp. 1-10). London, UK: Sage.
- Isin, E., & Turner, B. (2007). Investigating citizenship: an agenda for citizenship studies, *Citizenship Studies*, 11(1), 5-17.
- Jésu, F., & Le Gal, J. (2015). *Démocratiser les relations éducatives : participation des enfants et des parents aux décisions familiales et collectives*. Lyon : Chronique sociale.
- Lannegrand-Willems, L. (2012). Le développement de l'identité à l'adolescence : Quels apports des recherches pour le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle ? *Enfance*, 3, 313-327.
- Lannegrand-Willems, L. (2014). La construction de l'identité. In M. Claes & L. Lannegrand-Willems (éd.), *La psychologie de l'adolescence* (chap. 4, pp. 101-127). Montréal : Presses de l'Université.
- Lannegrand-Willems, L., & Barbot, B. (2015). Challenges of adolescent psychology in the European identity context. In E. L. Grigorenko (ed.), *The global context for new directions for child and adolescent development*. *New directions for child and adolescent development*, 147, 69-76.

Lannegrand-Willems, L., Perche, C., & Marchal, C. (2016). Vocational identity and psychological adjustment: a study in French adolescents and emerging adults. *Journal of Adolescence*, 47, 210-219.

Larroze-Marracq, H., Huet-Gueye, M., & Oubrayrie-Roussel, N. (2013). Personne et histoire. Construction du sens et création de soi. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy, & Y. Prêteur (éd.), *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu* (pp. 113-128). Ramonville-Saint-Agne : Érès.

Larroze-Marracq, H., Beaumatin, A., & Bedard, A. (2014). Le corps à l'œuvre. Tatouage et personnalisation. In V. Rouyer, M. de Léonardis, C. Safont-Mottay, & M. Huet-Gueye (éd.), *Actes du 6^e colloque du RIPSIDEVE. Actualités de la psychologie du développement et de l'éducation* (pp. 312-323). Université de Toulouse 2-Le Mirail.

Leca, J. (1991). Individualisme et citoyenneté. In P. Birnbaum et J. Leca (éd.), *Sur l'individualisme*. Paris : Presses de Sciences Po.

Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29, 361-378.

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42, 58-82.

Malrieu, P. (1973). La personnalisation chez l'adolescent. In I. Meyerson (éd.), *Problèmes de la personne. Actes du colloque du centre de recherches de psychologie comparative* (pp. 399-405). Paris : Mouton.

Malrieu, Ph. (1976). Étude génétique de la construction du sujet. *Psychologie et éducation*, 1, 3-22.

Malrieu, Ph. (1978). Psychologies génétiques et psychologie historique. *Journal de psychologie*, 3, 261-277.

Malrieu, Ph. (1986). La construction des actes de personnes. In L. Not (éd.), *Regards sur la personne* (pp. 95-117). Toulouse : Presses Universitaires.

Malrieu, Ph. (1999). Dialogues et dialectique dans les subjectivations. *Champ psychosomatique*, 16, 47-63.

Malrieu, Ph. (2003). *La construction du sens dans les dire autobiographiques*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.

Marcia, J.-E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

Marcia, J.-E., Waterman, A.-S., Matteson, D.-R., Archer, S.-L., & Orlofsky, J.-L. (1993). *Ego identity: a handbook for psychosocial research*. New York: Springer Verlag.

Meyerson, I. (1987). *Écrits 1920-1983. Pour une psychologie historique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Miaille, M. (2001). Citoyenneté et école : de quelques malentendus. In M. Verdelhan-Bourgade (éd.), *École, langage, et citoyenneté* (pp. 35-57). Paris : L'Harmattan.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015, en ligne). Socle commun des connaissances, de compétences et de culture. Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015, publié au B.O.EN n° 17 du 23 avril 2015. https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000030426718

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015, en ligne). Le parcours citoyen : de l'école élémentaire à la terminale : apprendre les valeurs de la République. <http://www.gouvernement.fr/partage/3180-le-parcours-citoyen>.
- Murard, N. (éd.) (1995). *Pauvres et citoyens ? Faites vos preuves !* Rapport de recherche au FAS. Paris : Association Trass.
- Muxel, A. (2001a). *L'expérience politique des jeunes*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Muxel, A. (2001b). Socialisation et lien politique. In T. Blöss (éd.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (pp. 28-43). Paris : Presses Universitaires de France.
- Neveu, C. (2004). Les enjeux d'une approche anthropologique de la citoyenneté. *Revue européenne des migrations internationales*, 20(3), 89-101.
- Percheron, A. (1974). *L'univers politique des enfants*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Percheron, A. (1987). La socialisation politique : un domaine de recherche encore à développer. *International Political Science Review*, 8(3), 199-203.
- Percheron, A. (1993). *La socialisation politique. Textes réunis par Nonna Mayer et Anne Muxel*. Paris : Armand Colin.
- Percheron, A., Bonnal, F., Boy, D., Dehan, N., Grunberg, G., & Subileau, F. (1978). *Les 10-16 ans et la politique*. Paris : Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques.
- Poche, B. (1992). Citoyenneté et représentation de l'appartenance. *Espaces et Sociétés*, 68(1), 263-265.
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, 34, 853-871.
- Rancière, J. (2000). Citoyenneté, culture et politique. In M. Elbaz et D. Helly (éd.), *Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme*. Paris : L'Harmattan / Presses Universitaires de Laval.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Eduarda Duarte, M., Guichard, J., Soresi, J., Van Esbroeck, R., Van Vianen, A., & Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (*life designing*) : un paradigme pour l'orientation au XXI^e siècle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-39.
- Schnapper, D., Citoyenneté, *Encyclopædia Universalis*. <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/citoyennete/> (page consultée le 2 décembre 2015).
- Schnapper, D., & Bachelier, C. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris : Gallimard.
- Smith, G. (1999). *Confronting the present. Towards a politically engaged anthropology*. Oxford, UK: Berg.
- UNESCO (2015). *Éducation à la citoyenneté mondiale : préparer les apprenants aux défis du XXI^e siècle*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Wallon, H. (1941, rééd. 2002). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- Zaff, J. F., Malanchuk, O., & Eccles, J. S. (2008). Predicting positive citizenship from adolescence to young adulthood: the effects of a civic context. *Applied Developmental Science*, 12, 38-53.
- Zimmermann, G., Lannegrand-Willems, L., Safont-Mottay, C., & Cannard, C. (2015). Testing new identity models and processes in French-speaking adolescents and emerging adults students. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 127-141.

NOTES

1. . Cette contribution est issue des travaux menés au sein du Réseau pluridisciplinaire citoyenneté et éducation (REPCITÉ), initiés fin 2014, qui réunit des professionnels et des chercheurs de sciences humaines et sociales (psychologie, sciences de l'éducation, sociologie, philosophie, droit, 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 et dispositifs éducatifs (famille, école, etc.).

RÉSUMÉS

Cet article propose une réflexion théorique sur la notion de citoyenneté et ses implications sur la construction identitaire et sur l'orientation scolaire et professionnelle à l'adolescence. La citoyenneté est appréhendée comme une construction historique et sociale qui soulève de fortes contradictions dans les champs de l'éducation et de l'orientation scolaire et qui nécessite un approfondissement des recherches sur les processus psychologiques engagés dans son développement. La réflexion se centre ensuite sur une conception de la socialisation active, plurielle et conflictuelle et montre comment elle s'articule aux questions d'orientation scolaire et professionnelle. Dans ce cadre, la socialisation de l'adolescent.e dans ses différents milieux de vie débouche sur une forme de socialisation politique où les relations entre engagement civique et construction identitaire semblent occuper une place centrale. Enfin, des perspectives de recherches sont proposées sur l'engagement civique et sur des configurations d'orientation et de formation largement marquées par des rapports sociaux différenciés.

This article is a discussion paper on citizenship and its implications concerning the construction of identity and educational and vocational guidance during adolescence. Citizenship is viewed as a historical and social construct which gives rise to major contradictions in the fields of education and educational guidance, and which requires further research on the psychological processes involved in its development. Next, the reflections focus on an active, plural and conflicting conception of socialisation and show how it can be applied to questions of educational and vocational guidance. In this context, the socialisation of the teenager in his or her environments results in a form of political socialisation where the relationship between civic engagement and the construction of identity seems to be central. Finally, research perspectives are proposed on civic engagement and on guidance and training configurations, largely marked by differentiated social relationships.

INDEX

Keywords : Adolescence, citizenship, construction of identity, civic engagement, orientation, personalisation, socialisation

Mots-clés : adolescence, citoyenneté, construction identitaire, engagement civique, orientation, personnalisation, socialisation

AUTEURS

FRÉDÉRIC FOURCHARD

est Maître de conférences en psychologie
du développement, enseignant-chercheur. Contact : Laboratoire de psychologie de la
socialisation : développement-travail – (LPS-DT) EA 1697
Université de Toulouse Jean-Jaurès. Thèmes de recherche : adolescence, construction identitaire,
citoyenneté à l'adolescence, rapport à l'école, représentation de soi. Contact : Institut national
universitaire Champollion, place de Verdun, 81000 Albi. Courriel : frederic.fourchard@univ-jfc.fr

MARIE HUET-GUEYE

est Maîtresse de conférences en psychologie
du développement, enseignante-chercheuse Laboratoire de psychologie de la socialisation :
développement-travail – (LPS-DT) EA 1697
Université de Toulouse Jean-Jaurès. Thèmes de recherche : éducation et changement social,
éducation, art et culture, construction identitaire. Courriel : marie.huet@univ-tlse2.fr

ANIA BEAUMATIN

est Professeure de psychologie du développement, enseignante-chercheuse. Contact : Laboratoire
de psychologie de la socialisation : développement et travail – (LPS-DT) EA 1697
Université de Toulouse Jean-Jaurès. Thèmes de recherche : l'enfant et le lien social, dialectique
des processus de personnalisation et de socialisation, rapport à la citoyenneté. Courriel :
belmatin@univ-tlse2.fr

VÉRONIQUE ROUYER

est Professeure de psychologie du développement, enseignante-chercheuse
Contact : Laboratoire de psychologie (EA 4139). Faculté de psychologie,
Université de Bordeaux. Thèmes de recherche : changements dans la famille, coparentalité et
développement socio-affectif de l'enfant, construction de l'identité sexuée de l'enfant et de
l'adulte ; développement des rapports à la citoyenneté chez l'enfant. Courriel :
veronique.rouyer@u-bordeaux.fr

HERVÉ LARROZE-MARRACQ

est Maître de conférences en psychologie
du développement, enseignant-chercheur
Contact : Laboratoire de psychologie de la socialisation : développement et travail (LPS-DT ; EA
1697)
Université de Toulouse Jean-Jaurès. Thèmes de recherche : psychologie historique et culturelle
du développement, étude des dynamiques de personnalisation et d'individuation en lien avec les
processus de socialisation. Courriel :
larrozemarracq@yahoo.fr

YOAN MIEYAA

est du développement, enseignant-chercheur Contact : Laboratoire de psychologie de la
socialisation : développement et travail (LPS-DT ; EA 1697)
Université de Toulouse Jean-Jaurès. Thèmes de recherche : processus de socialisation de genre et
rapports sociaux de sexe, construction identitaire, expérience scolaire, jeune enfant, engagement
citoyen. Courriel : mieyaa@univ-tlse2.fr

LYDA LANNEGRAND-WILLEMS

est Professeure de psychologie du développement, enseignante-chercheure

Laboratoire de psychologie (EA 4139)

Faculté de psychologie – Université de Bordeaux. Thèmes de recherche : développement psychosocial et socio-émotionnel de l'adolescent et du jeune adulte : Développement de l'identité chez l'adolescent et le jeune adulte en contexte scolaire. Courriel : lyda.lannegrand@u-bordeaux.fr