

Jeunesse et citoyenneté : Expériences de participation et compétences individuelles

Analyse de la littérature scientifique et
propositions en vue d'une étude empirique
à mener dans le cadre du projet
« Education à la Citoyenneté Démocratique » (ECD)
du
Conseil de l'Europe

Préparée à l'intention de
l'Office fédéral de l'éducation et de la science (OFES)
Berne (Suisse)

Fritz Oser, Manuela Ullrich, Horst Biedermann

2000

Département des sciences de l'éducation de l'université de Fribourg, Chaire de pédagogie et de psychopédagogie, Regina Mundi, rue Faucigny 2, CH-1700 Fribourg

Table des matières

Synthèse.....	3
1 La participation comme moyen d'éducation à la citoyenneté démocratique.....	5
1.1 La participation : une panacée ?.....	5
1.2 Sur le problème de l'apprentissage nécessaire de la démocratie.....	6
1.3 L'éducation à la démocratie pour consolider la société civile.....	7
1.4 De l'origine du mot participation.....	9
1.5 Entre la participation sociale et la participation politique.....	9
1.6 Définitions de la participation.....	10
2 La participation comme intégration dans les processus politiques.....	12
2.1 La participation à buts politiques.....	12
2.2 La participation des jeunes dans les nouvelles institutions.....	12
2.3 La participation dans les associations et les groupes, à l'échelon européen et en Suisse.....	14
2.4 La participation comme principe de développement : la démocratie au quotidien.....	14
2.5 La participation comme attitude politique.....	16
3 Classification provisoire des environnements sociaux en fonction de leur potentiel de participation.....	17
3.1 Classification des domaines de la vie.....	17
3.2 Deux critères de classement : la décision de participation et la codétermination.....	17
3.3 Processus psychologiques : prise de responsabilité et interprétation.....	20
3.4 Synthèse : connaissance empirique insuffisante de « l'intérieur ».....	22
4 La participation sociale et politique vue dans la perspective de la psychologie du développement.....	24
4.1 La participation sociale à partir de la naissance.....	24
4.2 Transformation des compétences politiques dans la jeunesse.....	24
4.3 De la signification de l'expérience de l'action prépolitique en famille.....	26
4.4 Un modèle de socialisation politique intégrant le développement personnel.....	27
4.5 Compléments critiques.....	28
5 La discussion et le discours comme facteurs socialisants dans les compétences nécessaires à la participation.....	30
5.1 Favoriser le développement des compétences par la discussion.....	30
5.2 Adolescents et jeunes adultes : le lieu de formation comme lieu de développement des compétences nécessaires à la participation.....	31
5.3 Le monde des enfants et des jeunes : l'école comme lieu de participation.....	32
5.4 Le rôle de l'éthique professionnelle : du règlement des conflits moraux.....	34
5.5 Différentes façons d'aborder les conflits moraux.....	35
6 Liens entre l'expérience de la participation et les compétences individuelles : modèle d'étude empirique possible et problématiques à aborder.....	37
6.1 Nécessité de réunir diverses branches de la recherche pour procéder à l'exploration souhaitée dans diverses institutions.....	37
6.2 Les différences culturelles peuvent-elles être utilisées comme variables de contrôle dans l'étude ?.....	37
6.3 Développement de compétences par et pour la participation.....	38
6.4 Délimitation d'indicateurs mesurables pertinents.....	38
6.5 Modèle de liens entre l'expérience de la participation et les compétences individuelles.....	40
6.6 Questions à soumettre à l'étude empirique.....	42
7 Bibliographie.....	44

Synthèse

L'accession et la formation des enfants et des jeunes à la citoyenneté démocratique¹ ne vont pas de soi dans la société moderne et doivent faire l'objet d'un encouragement spécial. Le projet « Education à la citoyenneté démocratique » (ECD) donne à la participation une place notable dans cet effort d'encouragement. La participation est en général assimilée à une forme d'implication dans les processus décisionnels. Mais il importe de distinguer la participation générale (sociale) de la participation politique. Cette dernière se rapporte au débat public, au courage politique, au pouvoir, à l'impartialité des décisions, etc. Le transfert des capacités de participation générale vers la participation politique ne semble pas automatique. En revanche, la participation pousse dans l'un et l'autre cas à un mode de coopération à chaque fois spécifique (section 1).

L'implication dans les décisions est possible dans la vie sociale quotidienne comme dans la vie politique. Dans la littérature des sciences sociales, le concept de participation est le plus souvent abordé dans son contexte politique. Diverses propositions d'intégration des enfants et des jeunes dans les processus politiques sont décrits (section 2).

La participation peut se concrétiser sous diverses formes dans tous les domaines de la vie et les contextes sociaux. Ces contextes sociaux peuvent être classés d'après leurs potentiels de participation respectifs sur la base de deux aspects : la décision d'appartenir ou non au contexte envisagé et le degré de codétermination. Le vécu individuel et la mobilisation au sein de ces contextes dépendent aussi bien de ces deux aspects que des processus discursifs réels du groupe et de leur élaboration psychologique. Là encore, la participation débouche sur la coopération (section 3).

Les enfants sont dès la naissance intégrés dans des rapports sociaux et exercent une influence indépendante sur leur environnement. La qualité de ces rapports et leurs expériences sociales influent sur le développement de leurs compétences sociales et leur identité, du premier âge à la jeunesse. C'est sur cette base que la formation peut construire des compétences politiques dans la jeunesse. Nous envisageons une plage de réceptivité à la socialisation politique comprise entre 14 et 25 ans (section 4).

C'est par des formes bien définies de discussion et de discours, dans le quotidien de l'école et de la formation, que l'on peut le mieux encourager les compétences nécessaires à la participation. Les enseignants et autres responsables peuvent recourir à différentes formes de discours pour impliquer plus ou moins les enfants et les jeunes dans les décisions. Le succès de ces discours est conditionné par les rapports de coopération (section 5).

Divers aspects des contextes sociaux dépendent d'une façon générale du développement de la personnalité, et en particulier de l'acquisition par la formation et de la mise en œuvre des compétences sociales et politiques de la personne. L'appréciation de l'expérience de la participation dans des contextes sociaux devrait donc empiriquement être aussi liée à des aspects des compétences sociales et politiques de l'individu. Des indicateurs mesurables d'expérience

¹ Dans un effort de lisibilité, nous nous contenterons d'utiliser le masculin pour désigner les personnes des deux sexes.

de la participation, de compétences personnelles et sociales et de compétences politiques ont permis de développer un modèle d'interrelations qui servira de base à l'étude empirique (section 6).

1 La participation comme moyen d'éducation à la citoyenneté démocratique

1.1 La participation : une panacée ?

Beaucoup d'espoirs ont été placés dans la participation des enfants, des adolescents et des jeunes aux processus décisionnels de toutes sortes dans l'idée qu'une forme quelconque d'implication et de participation les rendrait aptes à prendre des responsabilités dans d'autres domaines, à agir indépendamment, à développer une pensée politique et à s'engager socialement. Or ces attentes vont trop loin : la recherche sur le transfert (Mandl 1998, par exemple) nous apprend que les transferts d'une situation d'apprentissage à une autre sont en général faibles, à moins d'avoir été expressément prévus, et que l'on ait reproduit une situation similaire dans des conditions nouvelles. Il n'est guère de domaines que l'on connaisse avec aussi peu de précision que les effets des comportements participatifs sur des aspects de la vie individuelle comme l'implication, l'autodétermination, l'identité et la créativité, sans parler même des intérêts et des activités politiques en général. Car cette participation peut n'être qu'occasionnelle ou très superficielle. A bien des égards, les personnes concernées ne perçoivent pas à la sortie le lien de causalité attendu avec le fait qu'elles croient, sentent ou savent être véritablement intégrées dans un tout, avoir entraîné un résultat par leur action, être authentiquement impliquées, avoir produit des normes communes et obtenu ainsi un sens plus aigu de leur propre pouvoir d'action. Ce sont des hypothèses fréquentes, qu'aucune recherche n'a suffisamment confirmées. Dans le meilleur des cas, on constate que l'apprentissage porte très exactement sur ce qui s'est passé dans d'éventuelles situations de participation, mais sans aller au-delà.

Quand, par exemple, dans une réunion du maître d'apprentissage avec les apprentis, une règle est discutée, des questions sont posées sur certaines omissions, on fait valoir que l'interdiction de fumer dans l'atelier de l'usine vise à préserver la santé des autres et les produits, ou encore on aborde des problèmes de ponctualité, etc., a) il ne s'agit encore pas de véritable participation, et b) ce qui est appris, c'est « seulement » comment l'on introduit des règles et on en discute ; on ne suscite aucunement l'émergence d'une authentique responsabilité à l'égard de l'ensemble de l'entreprise. Il faut rester d'autant plus sceptique à l'égard de l'hypothèse causale d'un effet rapide de la participation que cet effet ne se produit guère et que la participation ne consiste souvent qu'en discussions et/ou en informations, voire en sollicitude pour les personnes de rang subalterne. Une enquête (Oser et al. 1983) a par exemple montré que les apprentis estiment avoir peu d'indépendance (20,7 % dans les petites entreprises, 0 % dans les grandes), avoir peu l'occasion dans leurs activités de prendre des initiatives et de faire preuve de sens des responsabilités (48,3 % dans les petites entreprises, 14,8 % dans les grandes) et travailler bien les uns avec les autres, surtout dans les petites entreprises (55,2 % dans les petites entreprises, 3,7 % dans les grandes). Ces résultats révèlent que même dans le domaine bien circonscrit du travail et de la formation des apprentis, la participation n'est que partiellement réalisée, dans des conditions très étriquées, ce qui veut dire qu'un certain nombre de choses ne peuvent pas être ainsi apprises.

Dans un essai passionnant intitulé « *The Rebirth of Political Socialisation* », Niemi & Hepburn (1995) montrent bien que l'on avait espéré et que l'on se promettait bien trop, dans les années 80, des effets de la participation sur l'éducation politique, que la participation intro-

duite trop précocement n'est guère féconde car la phase réceptive à la socialisation politique se situe entre 14 et 25 ans, et enfin que l'apprentissage scolaire, même avec le recours aux nouveaux médias, n'avait guère encore eu de résultats dans ce domaine, et qu'il fallait donc l'intensifier. Cela dit, la participation débouche à chaque fois sur une certaine forme de coopération qu'il convient encore de décrire plus précisément.

Nous voudrions donc éviter ici de commettre la même erreur et de placer trop d'espoirs dans la participation. Tout ce qui va être dit doit encore être remis en question, et il conviendra d'en vérifier les véritables effets. C'est pourquoi une autre partie sera consacrée à vérifier de façon empirique, par des études de cas, le modèle esquissé dans le présent rapport.

1.2 Sur le problème de l'apprentissage nécessaire de la démocratie

La réflexion sur l'éducation à la citoyenneté démocratique a pris un caractère de brûlante actualité dans une grande partie du monde à la fin de la guerre froide. Au sein des organisations politiques internationales, comme le Conseil de l'Europe et l'OCDE, a eu lieu une prise de conscience de la nécessité d'un effort dans ce sens, d'un investissement dans l'éducation et la formation visant à renforcer la conscience civique et les comportements démocratiques. De plus en plus de publications se sont fait l'écho de l'idée que les conditions de vie dans les sociétés modernes recèlent toute une série d'éléments menaçant l'accession automatique et l'éducation au comportement démocratique et au respect des droits de l'homme (Conseil de l'Europe, 1999 ; Meyer-Bisch, 1998). Parmi ces menaces pesant sur l'enculturation dans les sociétés démocratiques figure notamment la perte de l'intégration sociale, avec l'érosion du sentiment d'appartenance à la société qu'elle entraîne. Ce qui a poussé Dahrendorf (1992) à étudier la perte des « ligatures » (c'est-à-dire notamment l'attachement aux valeurs traditionnelles) et le rôle de cette perte dans la formation de personnalités autonomes.

L'histoire nous enseigne en outre qu'une démocratie établie peut aussi s'effondrer. Les sociétés démocratiques doivent constamment se préserver et se renouveler depuis l'intérieur. Ce renouvellement englobe la socialisation, c'est-à-dire aussi l'éducation et l'intégration des générations montantes, qui devront non seulement comprendre le sens des structures démocratiques, mais aussi les revendiquer elles-mêmes et les imposer à nouveau. La question revient donc à se demander si la démocratie s'apprend (Oser, 1998a).

Notre propos nous conduit à une autre question, celle de l'ampleur et de l'effet de la participation utilisable à cette intention. Le comportement démocratique recherché par l'action éducative associe chez le citoyen la conscience de ses droits, mais aussi celle de ses devoirs : « *All citizens of democratic States are both clients and providers* » (Conseil de l'Europe, Audigier, 1998 ; p. 6). L'idée que l'on se fait d'habitude de la participation ne comporte en effet que le volet des droits, jamais celui des devoirs. C'est le grand problème sur lequel butent toutes les tentatives faites pour introduire dans les écoles des canaux parlementaires visant à développer une culture de la communauté. Les écoliers perçoivent immédiatement leur droit à s'exprimer. Mais ils laissent de côté leurs devoirs dans un premier temps.

1.3 L'éducation à la démocratie pour consolider la société civile

Ces dangers, souvent diagnostiqués, qui menacent l'accès à la citoyenneté consciente de ses responsabilités chez l'individu renforcent le désir de favoriser par l'éducation l'acquisition de vertus civiques comme la tolérance, l'ouverture, la coopération et le respect, afin d'assurer les bases des sociétés démocratiques : « *One fundamental aim of education of democratic citizenship is the reinforcement of the culture of democracy* » (Conseil de l'Europe, Audigier, 1998, p. 8). L'autonomie de l'individu est considérée comme indispensable à cette consolidation de la culture démocratique. Mais l'autonomie est elle-même limitée par les besoins, les droits et les intérêts des autres. La personne démocratique autonome doit posséder le sens de ses responsabilités, connaître ses devoirs moraux et respecter les droits des autres (Conseil de l'Europe, 1998).

Au diagnostic de la perte de l'intégration traditionnelle répondent l'attente et la volonté que les buts recherchés – culture démocratique et autonomie des citoyens – soient atteints par l'intégration sociale, la participation et la coopération (Conseil de l'Europe, 1997). On fait l'hypothèse qu'en accroissant la participation, on réduira l'aliénation, on renforcera la confiance en soi et l'on favorisera l'épanouissement personnel. Mais ces hypothèses ne sont pas confirmées ; si elles l'étaient, cela signifierait pour la société que la participation permet de consolider en particulier le secteur civil, le domaine de la vie privée et civique – à côté de l'économie (et du marché) et de l'Etat, secteurs à envisager à part. Mais on peut se demander si ce secteur civil est suffisamment opérant pour déclencher le développement d'une motivation et d'une sensibilité politique. La participation dans le secteur civil a-t-elle des effets sur la participation dans le secteur public ?

Dans la filiation de la théorie sociologique et de la philosophie sociale, cette réflexion remonte par l'école de Francfort, ou encore Marx et Hegel, voire Rousseau et d'une certaine façon aussi les Lumières, à la philosophie de l'Etat de la Grèce antique, telle qu'on la trouve par exemple chez Platon et Aristote (Höffe, 1987) ; sur la question de la société civile, se reporter à Taylor, 1991 et Honneth, 1994). A notre époque, la réflexion sur les droits et les devoirs de l'individu au sein de la communauté et sur la participation à la vie de la collectivité a reçu un nouvel élan dans le mouvement communautaire. Il s'agit d'un courant politique, philosophique et sociopédagogique né de la critique du libéralisme aux Etats-Unis et centré sur la revalorisation des valeurs collectives dans un contexte démocratique. Ses partisans refusent que le juste l'emporte sur le bien. Mais le libéralisme comme le communitarisme souhaitent développer la participation – les libéralistes entrelaçant leur discours politique d'arguments rationnels, les communitaristes insistant sur le fait que la participation constitue une entente pour le bien-vivre dans le jeu de la cohésion sociale. Tönnies décrit dès 1887 cette distinction entre la communauté fondée sur la volonté organique (affective) et la société fondée sur la volonté réfléchie.

Si, à l'époque des Lumières, l'accent a été mis sur la raison individuelle, qui permet d'accéder à la maturité, et une place centrale a été faite au caractère unique de l'individu, ce dernier représentait dans la Grèce antique un élément de la « polis », possédant ses tâches, ses droits et ses devoirs propres. Aujourd'hui, on se demande plutôt comment rehausser la citoyenneté et par là développer l'action participative de tous, dans le cadre des discours publics. Les rapports entre l'autonomie de l'individu et son insertion dans les relations et les obligations so-

ciales, ainsi que sa dépendance à leur égard, ont fait et continuent constamment de faire l'objet d'analyses philosophiques, sociologiques et pédagogiques (Honneth, 1992).

Les divers buts affectés à la participation nous donnent à percevoir un conglomérat de mondes de pensée dont l'intégration ne se fait pas sans heurts : le développement de l'indépendance et l'épanouissement personnel, par exemple, sont le fait de la participation à la vie de la communauté, et non pas le fruit d'une pensée isolée ou d'un processus de décision individuel. C'est une antinomie, mais qu'il importe de bien comprendre. L'autonomie se réfère à la maîtrise de son environnement, et l'autonomie individuelle est considérée comme nécessaire à la participation. Or si cette autonomie existait, il ne serait plus guère nécessaire d'appeler à la participation. L'aliénation, c'est-à-dire le sentiment de ne pas appartenir à l'ensemble, n'est pas repoussée par l'intégration pure et simple dans la communauté, mais par l'implication active dans les processus décisionnels. Le rapport entre l'intégration et l'aliénation a beau être clair et généralement accepté, il est bien difficile concrètement de déterminer les éléments d'une intégration ou d'une participation réussie, de savoir comment les produire et les maintenir, ainsi que si et comment obtenir aussi par l'intégration la promotion et la transmission voulues des convictions démocratiques chez l'individu. L'intégration et la participation ne sont toutefois pas une seule et même chose. Si l'intégration renvoie à l'appartenance, à l'acceptation, à des possibilités qui s'ouvrent, la participation représente un authentique acte d'implication, d'étude et de responsabilité assumée des éventuelles conséquences sur un tout dont on fait partie. Il peut parfaitement arriver que l'on soit politiquement intégré, mais sans participation. C'est dans cette direction qu'il faut rechercher la différence entre la « polis » et la « citoyenneté ».

Pour des raisons historiques, et sous la pression de l'actualité, les scientifiques se repenchant constamment sur la manipulation d'individus par des groupements politiques extrémistes, susceptible de conduire à la dépersonnalisation et à l'autodestruction. La grande différence entre la perte de contrôle dangereuse et l'intégration « saine » résiderait là encore dans l'autonomie de la personne concernée. Les groupements politiques extrémistes offrent une intégration aisée ; mais ce faisant, ils privent la personne de son autonomie, ce qui peut se traduire par de profondes altérations dans l'image du moi. De plus, ces groupements ne font que rarement place à la participation et à la codécision : les membres doivent en général se contenter d'exécuter les ordres qui leur sont donnés, en remettant la responsabilité à un guide ou à un chef.

L'idée d'un individu indépendant et autonome possédant le contrôle de sa vie et de son environnement s'inscrit en dialectique avec les exigences communautaires de la société et la nécessité de restreindre l'intérêt individuel afin d'assurer un fonctionnement convenable, juste et démocratique du système (cf. Sennett 1998). Même si les formes de l'individualisme peuvent toucher à l'absurde (on aura par exemple aujourd'hui dix millions de personnes suivant *individuellement* le même match de tennis à la télévision), chaque personne possède ses propres besoins, désirs et buts qui la mettent dans une relation plus ou moins conflictuelle avec les autres. Susciter l'autonomie morale par la formation pourrait aider à atténuer, voire dans certains cas à résorber cette opposition vécue entre l'intérêt personnel et l'intérêt de l'autre (Krettenauer, 1998 ; 1999).

C'est dans la vie quotidienne, les rapports avec les membres de la famille, les amis, les camarades de classe et les collègues que se résolvent ces tensions entre le contrôle individuel et le respect des autres. Ce mouvement de va-et-vient entre le sujet et son environnement social nourrit le drame de la croissance, et avec lui, celui de l'insertion, de l'action commune et de la création de structures plus ou moins démocratiques (Smetana, Yau & Hanson, 1991 ; Smetana, Yau, Restrepo & Braeges, 1991). Le contrôle – rarement le fait d'un seul individu – doit toujours être partagé dans un fonctionnement démocratique. L'implication dans le contrôle et le pouvoir par la participation dépasse toutefois ce type de contrôle et d'intégration. Les personnes placées dans une position de pouvoir et accordant en même temps à d'autres une influence dans les décisions possèdent un style de direction plus ou moins participatif (cf. synoptique sur Reichenbach, 1994). Le projet du Conseil de l'Europe donne toutefois un sens très large à la participation, presque synonyme de l'expérience sociale et de la coopération (Boukobza, 1998). Il est donc nécessaire d'affiner la notion. C'est ce que nous tenterons de faire avec l'étude empirique dont il sera question à la fin de cette étude.

En résumé, la participation sociale constituerait une possibilité de renforcement des structures démocratiques et de solution du problème de l'enculturation – malgré les résultats négatifs que livre la recherche sur le transfert.

Ce qui amène à se demander dans quelle situation sociale se déroule et peut être développée la participation, et quelles compétences doivent posséder les individus pour pouvoir se joindre à la participation.

1.4 De l'origine du mot participation

Il paraît difficile, voire inutile, de donner à certaines notions – comme la participation – une claire définition permettant leur manipulation scientifique, car elles semblent posséder un sens clair dans la langue courante. Mais si l'on demande à plusieurs personnes d'expliquer concrètement ce qu'elles mettent dans cette notion, on constatera que chacune lui donne des contenus concrets extrêmement divers.

Le mot de participation est utilisé de façon identique en français, en anglais et en allemand. Il vient du latin « pars » (part) et « capere » (prendre). Son interprétation la plus simple serait donc « le fait de prendre part ». Mais on peut prendre part à un spectacle ou à une manifestation ou à une rencontre sans y participer à égalité de droit. La notion de participation amène donc inmanquablement à se poser la question « à quoi ? » et à se pencher sur les responsabilités assumées en ce qui concerne les conséquences de la chose à laquelle on participe.

1.5 Entre la participation sociale et la participation politique

La littérature scientifique distingue deux domaines dans lesquels s'utilise la notion de participation. Tout d'abord, la participation renvoie à l'implication dans des processus politiques. Il s'agit alors de décisions :

- a) possédant un caractère public ;
- b) associées à un pouvoir partagé ;

- c) dont les effets dépassent le petit groupe de référence apparent ;
- d) qui exigent un débat et le courage de défendre la justice.

Un aspect important ici est celui de la divergence vécue (Lyotard, 1994). D'autre part, la participation peut renvoyer à l'intégration dans des processus de décision sociaux ou professionnels quotidiens. Dans la jeunesse, il s'agit de toutes les décisions similaires prises dans le groupe familial ou le groupe égalitaire (*peer group*) découlant de procédures isolées ou fondées sur l'accord et le consensus. Il reste à déterminer si et comment ces deux domaines sont liés – questions qu'il conviendra d'élucider empiriquement (cf. second rapport).

Les discussions quotidiennes sur les règles de la vie en commun à l'école ou dans la famille, les conflits au travail entre rivaux ou avec les supérieurs ainsi que les décisions prises en commun sur les méthodes de travail ont rarement un rapport direct avec des sujets politiques. Ils peuvent toutefois être vus comme un microdomaine de culture démocratique dans la mesure où des personnes possédant des intérêts différents se rencontrent pour venir à bout de difficultés d'une façon ou d'une autre (Bruner, 1992 ; Tallman, 1971). Inversement, il est incontestable que les décisions politiques d'une extrême gravité et les catastrophes sociales (guerre ou crises économiques) ont une influence considérable sur la vie quotidienne en société et modifient du tout au tout le développement individuel (Elder, 1974). Il ne paraît toutefois guère vraisemblable que dans les cas normaux, des décisions politiques puissent effectivement modifier directement les formes de relations sociales établies dans ce microdomaine. Mais dès lors que la socialisation politique est considérée comme un objectif d'éducation, on ne saurait se contenter de l'implication dans un microdomaine social : le transfert pourrait en effet fort bien ne pas se produire.

1.6 Définitions de la participation

Nous sommes ainsi amenés à préciser ce que nous entendons par participation. Les explications suivantes proviennent de publications du Conseil de l'Europe sur le projet « Education à la citoyenneté démocratique » (Conseil de l'Europe, 1998). Après avoir abordé l'importance sociale de la participation, surtout chez les adolescents et les jeunes adultes, dans les institutions sociales, professionnelles et politiques, le document propose une définition à but opérationnel. La brochure « *La participation des jeunes* » (Conseil de l'Europe, 1997), qui rassemble des approches de la participation, accorde la préférence à deux définitions.

Dans la première, la participation est un « pouvoir fondé sur la possibilité d'influer sur les aspects sociaux et économiques de la vie dans la communauté élargie » (Golubovic, 1982, cité in Conseil de l'Europe, 1997, p. 13).

Dans une autre publication de l'Europe de 1990, la participation des jeunes est définie comme « le droit des jeunes d'être inclus, autorisés et encouragés à assumer des devoirs et des responsabilités et à prendre les décisions qui les concernent » (Conseil de l'Europe, 1997, p. 13).

Cette première forme de participation porte sur les décisions de nature politique, la seconde davantage sur l'environnement social. La première se réfère à la participation authentique, la seconde à l'intégration. La première renvoie à des droits et à des devoirs liés au pouvoir au sein de la communauté élargie. La seconde se limite à une action exercée dans les domaines

qui concernent directement les jeunes sous une forme quelconque. L'élément important, dans les deux cas, est l'influence : pouvoir et influence sur les processus sociaux dans le premier, droit de décision dans des domaines circonscrits de la vie des jeunes dans le second. L'influence sur les processus décisionnels figure aussi au cœur de la définition que donne Rohrmann (1990) de la participation – qui se rapporte plutôt aux deux domaines : le politique et le social :

« La notion générale de participation englobe des activités qui doivent permettre à la personne concernée de juger les processus de planification et de décision et d'avoir une influence sur eux » (allemand : « Unter dem allgemeinen Begriff ‚Partizipation‘ werden Aktivitäten zusammengefasst, die den jeweiligen Betroffenen Einsicht und Einfluss bei Planungs- und Entscheidungsprozessen geben sollen », Rohrmann, 1990, p. 746).

Nous ne présenterons pas d'autres définitions de la participation. On peut toutefois constater qu'au cœur de la notion de participation se trouvent l'association légitime à des processus décisionnels ou l'influence – quelle que soit sa nature – sur eux dès lors qu'elles sont couplées avec la responsabilité des effets bénéfiques ou néfastes de ces décisions. Mais là encore, il convient de distinguer la participation quotidienne de la participation quasi politique. La dimension politique va au-delà de l'environnement immédiat. Dans la participation, elle exige que l'on pense à un autre invisible, qui ne doit faire l'objet d'aucune discrimination sur la base de son âge, de son sexe, de sa race, de son intelligence, de ses handicaps ou de sa langue. La participation politique est plus difficilement réalisable que l'intégration dans le milieu immédiat.

2 La participation comme intégration dans les processus politiques

2.1 La participation à buts politiques

Comme il a été dit, les sciences sociales inscrivent le terme de participation au sens « dur », doté d'une portée plus générale, surtout dans le contexte des activités politiques, dans le cadre d'études de mouvements de résistance et de protestation politiques. Elles opèrent une distinction entre les formes conventionnelles de participation (participation aux élections, adhésion à un parti) de ses formes non conventionnelles : participation à des manifestations, distribution de tracts, lettres à des membres de la classe politique, collecte de signatures ou désobéissance civile. Dans les formes non conventionnelles, on distingue encore les formes licites et illicites (Barnes & Kaase 1979). Les formes non conventionnelles ont fait l'objet d'études de sciences sociales à la suite des mouvements de protestation et des initiatives de citoyens de la fin des années 70 et du début des années 80 (Alemann, 1975 ; Rucht, 1982 ; Smith et al., 1980). Rohrmann (1990) distingue quatre types de comportements participatifs : recherche d'informations, mobilisation d'autres personnes, implication innovante (propositions de solutions ou de changements, réclamations, plaintes) et protestation. La protestation est vue comme une tentative pour exercer activement une influence sur les instances politiques. Les diverses formes de participation liées à la protestation politique reposent en général sur la volonté d'atteindre ensemble un but politique clairement défini.

On trouve une autre variante de l'emploi de la notion de participation dans les descriptions de l'introduction de la participation dans les décisions locales des communes. Ces projets d'extension générale de l'association des citoyens aux décisions politiques, en dehors de tout but clairement défini, constituent déjà une tradition (Barker & Schoggen, 1973 ; Wandersman, 1981). C'est dans cette tradition que s'inscrivent les projets décrits ci-dessous de participation des jeunes. Leur point commun est l'exercice public du pouvoir.

2.2 La participation des jeunes dans les nouvelles institutions

Contrairement à ce qui s'était passé au cours des mouvements de protestation des années 70 et 80, on a pu constater au cours des années 90 un recul de la participation *politique* de la jeunesse (chiffres pour l'Allemagne *in* Palentien & Hurrelmann, 1992 ; Fischer, 1997, Shellstudie 2000). Cette érosion de la mobilisation politique doit toutefois être considérée comme de plus en plus indépendante de l'intérêt et de la motivation pour l'engagement social. On observe donc de nouvelles formes de participation dans presque tout engagement social (dont l'engagement politique). Palentien & Hurrelmann (1997) le notent ainsi :

« S'il convient d'une part de repenser et de redéfinir les possibilités de participation dans tous les domaines de la vie où séjournent de nos jours les enfants et les jeunes, cela vaut d'autre part aussi pour les formes et les critères de la participation politique. » (Palentien & Hurrelmann, 1997, p. 21).

La participation est donc davantage conçue comme l'implication dans des environnements sociaux divers ; le concept est utilisé en référence aux mouvements de protestation indépendants de tout but concret politique et de tout engagement politique immédiat. Mais cela a pour

corollaire qu'elle ne recouvre pas de buts politiques explicites. Ce qui laisse sans réponse la question de l'intégration graduelle des jeunes dans les processus démocratiques institutionnalisés.

Palentien & Hurrelmann (1997) distinguent trois modèles d'implication (politique) des jeunes : le droit de vote des enfants et des jeunes ; les comités consultatifs, forums et parlements d'enfants et de jeunes ; et enfin les délégués des enfants et des jeunes. La première catégorie constitue une spécificité allemande, sous-tendue par le débat depuis longtemps retombé sur la diminution de l'âge de la majorité électorale.

Des parlements d'enfants et de jeunes ont été introduits en France, en Suisse romande et en Suisse centrale ainsi que dans le sud de l'Allemagne dans de nombreuses communes dans les années 90 et suscitent un vif intérêt, surtout parmi les lycéens (Gay, 1998). Mais il ne s'agit pas d'une nouveauté. Hermann (1997) avait observé un mouvement similaire dans les années 70. On constate aussi des esquisses de ce type dès le début du siècle dans les maisons d'éducation surveillée et chez Makarenko, mais aussi et surtout dans l'orphelinat de Korczak, dans les années 30. Les parlements de jeunes qui ont survécu le plus longtemps ont été fermés à la fin des années 70 dans le sud de l'Allemagne. Manifestement, l'enthousiasme initial était retombé, ce qui s'explique entre autres par l'absence de pouvoir réel de cogestion des jeunes dans la commune.

La création de bureaux ou de délégués des enfants et des jeunes répond également à l'absence de représentation politique des intérêts des mineurs. Dans quelques communes ont été créés des centres pour les enfants et la jeunesse, voire des « ministères publics » en Autriche, dont les buts varient énormément (Arzt, 1997) ; leur point commun est qu'ils confient à des adultes le soin de représenter les intérêts des enfants et des jeunes.

Au cours du débat sur l'encouragement de diverses formes de participation, les représentants d'associations de jeunes « classiques » ont demandé la parole en arguant du fait que la participation est aussi possible et encouragée dans les organisations de jeunes (Hermann, 1997). Mais la participation perd dans ce cadre le gros de son caractère politique pour se transformer en rapports (sociaux) n'engageant à rien et assortis de possibilités relativement arbitraires d'action commune. La socialisation politique est toutefois considérée d'une certaine façon comme le premier « sous-produit » des associations ; certaines d'entre elles, comme les scouts et les éclaireurs ou des groupes religieux, s'efforcent même expressément d'avoir une influence communautaire sur le développement de la personnalité des jeunes. Mais on ne sait à quel point cet objectif est atteint. Il en va souvent de même, naturellement aussi, pour les écoles et tout particulièrement pour la famille.

Mais tous ses efforts sont entachés d'une certaine maladresse. On ne sait pas très exactement ce que l'on recherche et l'on ne peut mesurer les effets qu'à condition d'accepter que certains membres – mais jamais tous – d'une communauté bien cernable tireront un profit réel de la participation, et éventuellement en apprendront vraiment quelque chose au plan politique. Aucune enquête à grande échelle ou prolongée n'a été effectuée jusqu'à présent sur ce point.

2.3 La participation dans les associations et les groupes, à l'échelon européen et en Suisse

Dès lors que diverses catégories d'institutions se targuent de constituer une force dans la socialisation politique, on est amené à se demander avec quelle fréquence elles sont en fait utilisées. Si l'on se fonde sur le temps qui y est passé et la continuité des rapports avec elles, on peut penser que leur influence sur la formation politique doit être limitée par rapport à celle de la famille et de l'école. Mais les activités de loisirs jouent un grand rôle dans le développement des jeunes ; il faut néanmoins sans doute faire une place plus large aux camarades et aux connaissances qu'à l'activité menée dans un cadre institutionnel.

Selon les relevés du baromètre européen de 1997, 52,4 % des jeunes d'Europe étaient membres d'une association ou d'une organisation politique, sociale, culturelle, artistique, religieuse ou sportive (Commission européenne, 1997, p. 7). Les chiffres du microrecensement de 1988 révèlent que 34,4 % des jeunes de Suisse se rendaient une fois par semaine au moins dans des associations, des groupes ou des clubs, 9,3 % chaque jour et 8,3 % au moins une fois par mois (Office fédéral de la statistique, 1997). On ne peut donc que s'étonner de voir – comme le montrent Fend *et al.* (1996) – que dans certaines régions, certains types d'écoliers sont opposés à 40 % au droit à la liberté d'association. Cela confirme empiriquement l'absence fréquente des conditions nécessaires à la réflexion commune.

A côté d'espaces de développement comme la famille, l'école et le cercle d'amis, on peut penser que la moitié des jeunes de Suisse exercent aussi une activité régulière dans un contexte organisé. Mais on ne saurait dire très clairement si ces activités de loisirs organisées tiennent pour quelques jeunes une large place dans leur socialisation politique. Pour en savoir plus, il faudrait procéder à des recherches biographiques.

2.4 La participation comme principe de développement : la démocratie au quotidien

A partir de 1939 au plus tard, il a été admis en recherche psychologique que les processus de groupe fondés sur l'intégration et le fonctionnement démocratique favorisaient des comportements sociaux chez les enfants et les jeunes, tandis que l'autorité ou l'absence de structures (laissez-faire) les contrecarraient plutôt (Lewin, Lippitt & White, 1939). Les processus de groupe qui se déroulent dans divers contextes contribuent donc probablement à la socialisation politique au sens large. Mais il est difficile de circonscrire exactement ce « sens large ». Nous ne savons pas non plus si ces processus de groupe se répercutent dans des dimensions plus vastes, au plan politique, ou s'il faut là encore admettre que l'acquis n'a d'effet que dans son contexte situationnel, ce que nous supposons. La recherche sur le transfert nous amène à penser que le passage n'est pas automatique.

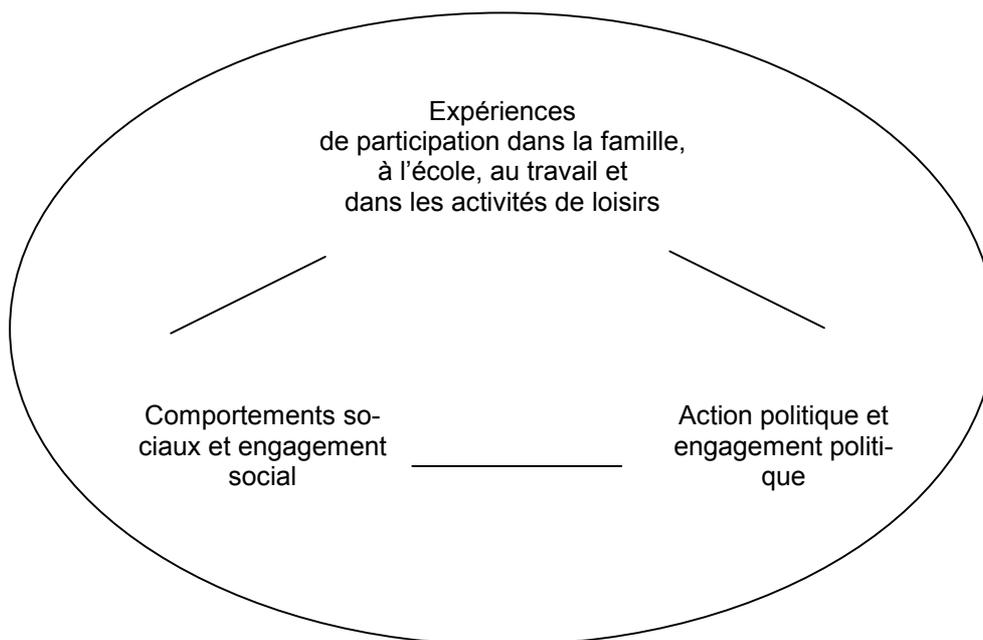
On peut toutefois faire l'hypothèse que les expériences sociales – ou plutôt la somme, la qualité et la forme d'élaboration de *toutes* les expériences sociales – contribuent notablement au devenir de la personne, c'est-à-dire à la formation de ses opinions et de ses objectifs, et donc à sa motivation à déployer ou non une activité sociale (Bronfenbrenner, 1960, 1981). Il faut retourner à la nature et à la qualité des expériences quotidiennes réunies au cours de la vie, aux rapports concrets et aux discussions avec les parents, les professeurs, les amis et d'autres adultes, au-delà des paramètres situationnels correspondants, pour éclairer les comportements

et les décisions actuelles ayant un impact social (Damon, 1998). Dans le quotidien de l'individu, à l'école, dans la famille, au travail et dans les activités de loisirs, on peut donc essayer, si la volonté est là, d'encourager à la participation pour lutter contre la passivité et l'aliénation. Mais le transfert causal n'est pas net en ce qui concerne l'action politique.

Une approche qui reprend implicitement ces idées se retrouve dans les projets que décrit Tiemann (1997) : des enfants et des jeunes ont été associés dans des buts précis à l'élaboration du plan d'urbanisation et à l'aménagement des espaces entourant les habitations. Une expérience fondamentale de l'aménagement de la vie en commun peut ainsi être transmise « sur le tas », mais aussi par les modèles que véhiculent les adultes, par l'intégration et l'aide dans la réalisation de tâches concrètes importantes. Cette expérience d'action authentique, ce sentiment d'être pris au sérieux et d'influer sur des projets concrets concernant le milieu de vie – même sans droit de vote – favorisent naturellement l'activité sociale générale. Cela concorde mieux avec l'état actuel de la psychologie du développement que les appels à la création d'un surcroît d'institutions. On peut dire la même chose du projet récompensé chaque année de la fondation de la porte de Brandebourg (Brandenburgertorstiftung). Ce sont des entreprises comme celles-là qui impliquent le plus souvent une action sociale ou politique (l'obtention et l'aménagement d'une piste cyclable dans une petite ville, par exemple) et débouchent sur un haut degré d'action sociale dans l'implication personnelle.

L'expérience participative quotidienne de processus plus ou moins démocratiques en famille, à l'école, au travail et dans les activités de loisirs constitue la base qui permet d'expliquer la présence de capacités, de comportements et de l'engagement individuels, sociaux et (probablement aussi) politiques (figure 1). Il n'a pas encore été possible de déterminer exactement la force et la nature de cette influence. Il conviendra de consacrer des études à cet aspect des choses.

Figure 1 : Liens entre l'expérience de la participation dans la vie quotidienne et l'engagement social et politique



Le schéma de la figure 1 ne montre rien de plus que des interrelations présumées. On ne sait pas trop si la pensée et l'action politiques ne dépendent pas bien davantage encore de la compréhension politique, de l'intelligence situationnelle (Sternberg 1989), des talents d'organisation, etc. que des deux grandes catégories de participation mentionnées ci-dessus.

2.5 La participation comme attitude politique

Quand une querelle politique survient au sein d'une famille ou d'une communauté, quand les filles contredisent le père, les jeunes les vieux, les garçons les filles, quelque chose est à l'œuvre que l'on pourrait concevoir comme un premier degré de la participation ; « le différend » (Lyotard, 1994) apparaît comme un élément d'une structure miniparlementaire de la vie, mais d'une autre nature. La participation, c'est ici prendre part à la vie publique et politique, dans un cadre presque complètement protégé, sans agir sur l'extérieur. C'est prendre part à l'évaluation engagée et passionnante de ce qui se passe à l'extérieur. C'est mener un discours politique sans prendre de décision politique. C'est au moins le premier degré d'une activité concrète ultérieure. Sans ce degré, l'intérêt pour la chose politique n'apparaîtra jamais ; sans ce type de participation, la réflexion sur la réalité ne deviendra jamais passionnée ; sans ce discours, jamais ne sera éveillée et ne s'épanouira la sensibilité nécessaire au développement de l'éthos et du démos. Ces discours peuvent bien être sans effet, ils représentent une forme active de réflexion et l'on y retrouve tous les comportements potentiels de la classe politique.

3 Classification provisoire des environnements sociaux en fonction de leur potentiel de participation

3.1 Classification des domaines de la vie

Influer sur les décisions et assumer une part de responsabilité en ce qui concerne leurs conséquences peuvent être considérés comme les deux traits caractéristiques de la participation (section 1.5). Toute action – que ce soit l’adhésion à une association ou l’écoute d’un bulletin d’information – est précédée d’une décision plus ou moins consciente. Le choix de ces deux exemples (adhérer à une association ou allumer le poste de radio ou de télévision) souligne l’extraordinaire diversité et la validité écologique variable des actes qui peuvent être considérés comme impliquant une participation sociale, la personne devant seule ou en consultation avec d’autres prendre une décision et en assumer les conséquences. Dans la perspective de la psychologie du développement, il faudrait en outre retracer l’existence de l’être humain et ses formes de participation de la naissance à la mort. La décision consciente préalable à l’action n’est par exemple pas donnée dès la naissance : c’est le produit d’un processus de développement. Mais avec ce processus s’élargit l’espace de vie, se multiplient les lieux d’intégration sociale des enfants et des jeunes et s’accroît leur liberté de décision (Lewin, 1963).

On ne saurait donner de description systématique de tous les comportements sociaux, mais on peut le faire pour les lieux et les contextes où peuvent apparaître l’intégration et l’engagement sociaux ainsi que la participation. Il faut rappeler qu’une personne appartient simultanément à plusieurs environnements, et réunit ainsi son expérience de la participation dans des rapports sociaux très différents. Nous allons donc maintenant proposer une classification – sans prétendre à l’exhaustivité – des divers espaces dans lesquels une personne évolue au cours de son développement en nous fondant sur les degrés de participation possible qu’ils offrent à l’individu.

3.2 Deux critères de classement : la décision de participation et la codétermination

Si l’on admet que l’influence de l’individu sur les décisions joue un rôle central dans la participation à de nombreux égards, la *codétermination* constituera un critère primordial de classement. La codétermination (*Mitbestimmung*) est parfois assimilée à la participation (Wandersman 1981) ; nous considérerons ici aussi que son absence exclut la participation à proprement parler. Mais sachant qu’il est possible de prendre part à un processus sous diverses formes dans différents contextes (et qu’il en est nécessairement ainsi), et que l’influence sur les décisions peut aussi être obtenue, par exemple, par l’expression de savoirs et d’opinions, le degré de codétermination sera utilisé ici comme critère de différenciation, mais pas d’exclusion.

Du reste, il existe des cas de codétermination dans des contextes sociaux auxquels l’individu n’est pas libre d’adhérer ou non. On ne choisit pas, par exemple, la famille à laquelle on appartient, et il n’est pas possible d’en changer à sa guise. Pourtant, la codétermination y est largement possible. Les entourages dans lesquels l’individu peut participer « comme cela », mais qu’il n’a pas ou que peu le pouvoir de choisir, sont la famille dans laquelle il naît, la ou les communes où vit sa famille ainsi que les établissements scolaires où il reçoit son éducation.

Ces contextes sociaux sont donnés à l'enfant, qui en fait partie sans aucune décision de sa part.

Au sein de ces environnements, il existe diverses formes possibles d'influence ou de participation. A partir d'un certain âge, les enfants peuvent codéterminer les menus dans la famille ; à l'école, ils n'ont pas droit de parole en général dans les programmes, mais peuvent participer à l'aménagement d'une cour de récréation ou à la sélection d'un but d'excursion. Outre la co-décision et le vote sur les contenus et/ou les procédures, la participation peut aussi englober la possibilité ou le droit de prendre des initiatives ou d'exprimer ses connaissances, ses opinions, ses idées. Il existe donc des contextes institutionnels que l'on peut rejoindre délibérément et, en général aussi quitter de son propre choix. La participation peut aussi s'étendre à l'initiative et à la codétermination dans l'application des décisions, ou se limiter au droit de prendre la parole, de soumettre des propositions ou de s'exprimer, la décision proprement dite étant laissée à d'autres. Dans le premier cas, il y aurait participation complète d'après Oser (1998c), sur la base de la classification des formes de discours ; dans le second, la participation serait incomplète. Pour des raisons d'ordre pragmatique, nous parlerons désormais d'un degré élevé ou réduit de codétermination.

De ces considérations ressortent deux critères de différenciation des formes d'environnements participatifs :

- d'une part, la liberté plus ou moins grande de décision d'adhésion ;
- et d'autre part, le degré de codétermination effective au sein de ces contextes.

Le premier critère se rapporte à la création du lien d'appartenance par le sujet, qui adhère par exemple consciemment et intentionnellement à un parti politique, fonde une famille ou au contraire se trouve par exemple simplement membre d'une nation ou d'une famille. Le second critère se rapporte aux processus sociaux qui se déroulent au sein de ces contextes. Il sera encore subdivisé, suivant que seuls sont prévus le droit de prendre la parole et le droit de soumettre des propositions, ou qu'il existe en outre une réelle implication dans les décisions (tableau 1). Ne sont pas encore envisagées ici les implications en termes de responsabilité morale des conséquences.

Tableau 1 : Contextes sociaux classés d'après la liberté de décision

Degré de participation	Elevé	Réduit
Décision d'appartenance	Codétermination (influence sur la décision), implication dans la planification et l'exécution des entreprises	Propositions et expression des désirs, des points de vue, des conseils, mais sans codétermination directe
Décision personnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Parti, syndicat, initiatives civiques - Associations et autres activités de loisirs - Participation active à des activités culturelles - Projets volontaires, groupe de travail (école et formation) - Familles fondées par des adultes - Amis - Entreprise ou commerce indépendant - Associations professionnelles 	<ul style="list-style-type: none"> - Formation - Métier - Information politique - (Journaux, nouvelles) - Mise à profit des médias et des manifestations culturelles
Préexistants	<ul style="list-style-type: none"> - Projets scolaires de toute l'école - Voisins, commune - Famille d'origine (pour les adolescents et les jeunes adultes) - Votations populaires, droit de vote 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecole - Famille d'origine (enfance) - Nationalité - Religion - Témoignage dans un procès

Au sein de leur famille, les enfants peuvent accumuler de multiples façons l'expérience d'un haut degré de codétermination ; mais c'est surtout à la fin de l'adolescence ou après leur départ de la famille que cette expérience s'acquiert presque par nécessité. La famille d'origine est toujours « donnée » : elle préexiste à l'individu, c'est celle dans laquelle il naît. Il en va de même pour la nationalité, que l'on ne peut contribuer à choisir, malgré tous ses efforts. On peut en changer, mais ce n'est pas la personne elle-même qui la détermine ou décide en dernier ressort de son attribution. En revanche, il existe dans un Etat démocratique des droits civiques et de vote qui permettent à tout un chacun de codéterminer la formation du gouvernement ou encore, en Suisse, de trancher sur des questions concrètes par le biais de la décision populaire.

Les enfants en bas âge trouvent en général une forme de participation préexistante, présentant un degré réduit de codétermination, dans leur famille, à l'école ou en ce qui concerne l'appartenance religieuse, aussi longtemps que ce sont les parents qui en décident. Il est toutefois important de mentionner la participation dans ces domaines, comme le montrera par exemple le rôle des témoins dans les procès. Un témoin ne peut pas décider de comparaître ou non devant le tribunal ; il peut tout au plus refuser de s'exprimer et n'a aucune influence sur la décision de la cour. Pourtant, ce qu'il dit peut avoir des effets considérables dans l'issue d'une affaire. Certaines écoles proposent des projets volontaires ou des communautés de tra-

vail au sein desquelles les élèves possèdent un rôle de codétermination à divers degrés. Les « écoles communautaires équitables » pratiquent la codétermination dans des buts bien précis (Oser & Althof, 1992).

La possibilité de s'informer sur l'actualité politique constitue une forme de codétermination tout à fait concevable, mais d'un degré réduit, dans la vie politique publique. C'est une forme de participation d'autant plus limitée que la décision se limite à recueillir ou non l'information ; sa présentation, son commentaire, etc. ne sont pas l'affaire du « citoyen », à moins qu'il ne joue par sa profession un rôle dans le monde des médias ou dans la classe politique.

Il n'y a pas énormément d'environnements que les êtres humains créent ou auxquels ils adhèrent par eux-mêmes et dans lesquels ils peuvent participer aux décisions avec un maximum d'influence. Un excellent exemple en serait la fondation d'une famille, qui non seulement garantit mais aussi exige codétermination et initiative personnelle. Nouer des rapports sociaux de toutes sortes, par exemple d'amitié, constitue un acte autonome, qui débouche sur la codétermination et exige une initiative. Par ailleurs, on adhère librement à un parti, à une association professionnelle ou à un syndicat et la codétermination y est possible. Il en va de même pour la création d'une entreprise, ou pour les activités sportives et culturelles partagées avec d'autres personnes.

En conclusion, on constate que les contextes sociaux peuvent être classés en fonction de deux critères fondés sur le degré de participation : la décision d'adhésion (et de départ) et le degré de codétermination, qui peut être élevé ou réduit. Il s'agit d'une classification assez approximative des domaines de la vie, qui donne une vue d'ensemble et aide à sélectionner les contextes qu'il serait possible d'étudier empiriquement. Ces aspects plutôt formels pourraient se refléter dans la façon qu'a l'individu de vivre au sein de ces contextes et dans les conflits qui surgissent dans et entre les divers contextes dans lesquels il s'insère. Bien évidemment, les interactions réelles et les hiérarchies qui apparaissent dans ces contextes entre les personnes qui y participent jouent un rôle très important dans leur présence et la part qu'elles prennent effectivement dans les décisions. C'est pourquoi il serait possible de procéder empiriquement à une description différenciée des processus sociaux, par exemple en observant et en interrogeant les personnes dans des situations concrètes.

3.3 Processus psychologiques : prise de responsabilité et interprétation

Non seulement les personnes appartiennent à un moment quelconque à plusieurs communautés, mais elles parcourent pendant leur vie de nombreux domaines sociaux, selon des décisions plus ou moins conscientes, voire sans décision de leur part. Dans le dernier cas, c'est un processus psychologique indépendant qui est mis en œuvre pour intégrer cette appartenance donnée d'une façon ou d'une autre et y jouer son rôle de façon constructive. Lorsque l'appartenance correspond à un choix librement opéré, on devrait observer un haut degré d'engagement, de mobilisation et de responsabilité. La liberté de décision, surtout lorsqu'il y a des obstacles à surmonter, favorise le sens de la responsabilité du fonctionnement du groupe et du bien-être des autres en son sein. Malgré des possibilités de participation très étendues, les personnes réagissent toutefois toujours par un mouvement de recul intérieur et un rejet de la responsabilité. Une recherche indépendante pourrait être consacrée à l'étude exacte de ce

processus psychologique. Recul et distanciation intérieure sont des réactions à prendre très au sérieux, il ne faut pas nécessairement y voir un manque de développement de la personnalité et il pourrait fort bien être lié à des processus sociaux préexistants dans et entre les différents domaines de la vie. Il suffit d'un peu d'imagination pour trouver de nombreuses situations dans lesquelles la passivité pourrait constituer une décision adéquate, voire délibérée et rationnelle, par exemple parce qu'elle évite des problèmes prévisibles. Ce qui conduit à une autre caractéristique à prendre en compte dans la description d'un groupe : les rapports avec les personnes en retrait, qui refusent la participation ou rejettent la communauté dans certains de ses aspects.

Il convient de cerner un peu mieux le phénomène de distanciation et de non-participation à la vie politique de la démocratie, mais aussi à la vie sociale en général. La découverte de Fend (1991) donnera peut-être une indication dans le domaine de la socialisation politique : les jeunes n'éprouvant aucun intérêt pour la politique évoluent dans un monde scolaire dans lequel les activités relevant de la culture politique n'ont guère de pertinence. L'étude de Klöti & Risi (1991) révèle aussi que la satisfaction ressentie à l'égard des autorités ou des instances politiques peut également produire ce type de comportement.

Le retrait peut encore s'expliquer autrement, par des modèles d'évaluation différents de l'engagement social. On se demandera par exemple comment un adolescent doit se comporter dans une école, un centre de formation ou une entreprise où les activités sociales sont considérées comme du gaspillage, voire comme entravant la performance individuelle, c'est-à-dire où le succès et l'action morale sont interprétés comme s'excluant et non pas s'appelant l'un l'autre (Oser, 1998c). On ne saurait demander à un adolescent de trouver pendant longtemps la force intérieure de résister à un avis défavorable porté sur sa mobilisation à l'égard de ses amis et de ses collègues, surtout s'il s'agit d'un contexte d'activité présentant pour lui une très grande importance personnelle.

On peut se demander quelles seraient les actions possibles dans les situations où d'une part la participation est rejetée pour différentes raisons, et d'autre part les responsables regrettent son absence dans l'éducation et la politique. S'agissant de la satisfaction à l'égard de « ce qu'ils font là-haut », il convient de rechercher l'acceptation ou la stimulation. Si l'on considère le degré de liberté et l'égalité de droit des citoyens, personne par exemple ne peut être contraint à la participation politique. Le changement est-il véritablement nécessaire lorsque les gens sont satisfaits ? Or nous savons pourtant que des citoyens satisfaits courent le risque de perdre leur démocratie. D'un autre côté, la participation n'a de sens que lorsqu'elle est issue d'une situation dans laquelle quelqu'un, seul à décider, impose des contraintes qui restreignent sensiblement les citoyens (ou les membres du personnel). A ce moment surgit la nécessité de ce qui était autrement déjà là, sous une forme latente. Et on commence à se battre pour l'obtenir par tous les moyens.

Sans « ethos de la lutte », la participation n'est guère souhaitée, et elle est ressentie comme n'ayant aucun sens. Dans le domaine social, la discussion est perçue comme ayant le rôle important de « donner un sens » à l'expérience et à la participation, de les interpréter dans différents environnements. Le « sens » que l'on peut attribuer personnellement à la participation dans des contextes sociaux préexistants ou constructibles est plutôt issu d'un déficit que d'un élément moteur dans la genèse de la participation. Inversement, cette genèse repose aussi sur

le succès. Une personne qui se mobilise, puis se sent dupée, se démobilisera et prendra de la distance. Seule une interprétation positive, par exemple d'une participation restreinte telle qu'elle peut exister dans l'administration d'une école, débouche sur une participation plus ample, malgré les déceptions ressenties. Lorsque les parents proclament que la mobilisation sociale ne favorise pas la progression de l'enfant, celui-ci accuse le coup, par exemple s'il a des difficultés scolaires. On voit ainsi clairement comment les divers univers s'interpénètrent, suscitent des conflits et exigent de l'individu, à cause de ce potentiel de conflit, qu'il définisse ses préférences et se décide par lui-même. De plus, il faut penser que tous les environnements n'ont pas la même importance pour chacun. La notion de proximité et de distance sociale (à ne pas confondre avec la distance spatiale) permet de définir une hiérarchie des environnements sociaux, dans laquelle les paramètres décisifs sont la signification de ce qui se passe dans un contexte et l'interprétation des expériences faites dans d'autres contextes et reprises. Ainsi, le foyer et la famille créée par la personne touchent à des domaines de sa personnalité plus centraux que les occupations de loisirs.

L'observation du potentiel de conflit qui apparaît entre les différents domaines de la vie de l'individu nous permet d'étudier de plus près la dynamique et la qualité des processus sociaux au sein des groupes, des familles et des institutions. Nous pourrions ainsi définir plus concrètement et apprécier d'une façon plus sélective la mesure dans laquelle l'expérience sociale accumulée dans différents environnements se répercute sur la disposition et la capacité de la personne à poursuivre la participation.

3.4 Synthèse : connaissance empirique insuffisante de « l'intérieur »

Nous avons précédemment classé les environnements d'après leur potentiel de participation. Les personnes impliquées dans la participation disposent de différentes façons d'y exercer une influence sur les processus sociaux. On accorde en général une attention particulière au degré de la participation, qui varie aussi selon les domaines de la vie et les contextes institutionnels. Mais la façon dont se présentent réellement ces processus sociaux et ces contextes institutionnels dépend de nombreux paramètres de la communication et de la dynamique interpersonnelle. Dans certains groupes ou associations, le droit de consultation peut exister formellement, mais n'être jamais appliqué. Il est aussi des situations et des contextes dans lesquels la participation n'est ni nécessaire ni souhaitée en raison de l'existence d'autres données fonctionnelles. La participation n'a pas non plus un caractère linéaire (selon le principe du « plus il y en a, mieux c'est ! »). La participation, en tant qu'exigence normative, doit s'insérer dans le bon déroulement d'actes utilitaires. Cela vaut pour le domaine social, mais aussi pour les situations politiques.

L'étude empirique devra montrer – dans une deuxième phase – comment les processus sociaux participatifs s'organisent véritablement dans les différents contextes institutionnels, et avec quelles répercussions sur le vécu des personnes impliquées. Les impératifs fixés et les bons principes ont fréquemment peu de chose à voir avec la réalité sociale telle qu'elle est pratiquée pour ce qui est du degré et du sens de la codétermination. Ce n'est que dans les événements sociaux réels du quotidien que l'on peut observer ce que les personnes impliquées dans les divers environnements d'une part veulent et d'autre part vivent, si et comment elles s'intègrent véritablement et quel sens elles perçoivent dans les différentes formes de partici-

pation. La genèse de la participation dans un contexte donné joue un rôle de premier plan dans l'apparition de la distanciation.

C'est pourquoi il faudra toujours envisager plusieurs perspectives dans l'étude et l'appréciation des diverses offres de participation. Outre l'évaluation portée par les organisateurs et les personnes impliquées, l'observation systématique des processus de communication et des formes de discours dans leur déroulement concret permettrait de se rapprocher d'une appréciation en prise directe sur les interactions en cours. Mais il y a aussi un quatrième aspect à inclure, à savoir les cadres dans lesquels s'insère le contenu de la politique : débat public, gestion du pouvoir, courage d'exposer les divergences sans les réduire, impartialité des décisions impliquant d'autres personnes sur des critères comme richesse et pauvreté, homme et femme, jeune et adulte, etc. – c'est-à-dire la participation conçue comme un ensemble organisé de droits et de devoirs. La période de la vie comprise entre 14 et 25 ans semble constituer une phase réceptive, qui n'a pas encore été suffisamment observée jusqu'à présent. Comme le disent Niemi & Hepburn (1995, p. 9) : « The period from about age fourteen through the mid-twenties should receive much more attention from political scientists interested in the process of political socialization. The reason is twofold: First there is little dispute that youth is a time of extraordinary psychological and sociological change. Second, these are the years during which our society traditionally attempts to educate youth for citizen participation ».

4 La participation sociale et politique vue dans la perspective de la psychologie du développement

4.1 La participation sociale à partir de la naissance

L'être humain est social dès sa naissance : il s'insère dans des rapports sociaux et s'implique activement dans l'échange social. La qualité de cet échange, le contact, la communication et la qualité des rapports entre parents et enfants semblent jouer un rôle décisif dans le développement dès le premier âge (Keller, 1997). Mais à partir de quand peut-on parler de participation à la vie de la société ? Le nouveau-né exerce une influence sur ses parents par le truchement de ses besoins, et influe donc aussi sur leurs comportements d'achat et leurs habitudes ; par là, il exerce aussi une influence sur la communauté élargie : autres familles et amis des parents, Etat (par les impôts et les caisses maladie). Tous les éléments de la définition de la participation donnés ci-dessus (section 1.5) par Golubovic (1992, cité d'après Conseil de l'Europe, 1997) s'appliquent donc dès la naissance. Mais il faut opérer certaines distinctions : influence et participation ne sont pas une seule et même chose.

En ce qui concerne le comportement du nourrisson, qui influence non seulement ses parents mais en fait la communauté élargie, il n'y a qu'une restriction à mentionner : la forme de cette influence n'est pas encore choisie consciemment ni intentionnelle. Mais cela va changer progressivement au cours de son développement. Dans le meilleur des cas, la codétermination s'étend chez l'enfant, au sein de la famille, parallèlement aux progrès de son développement ; ce qui veut dire que la qualité et la portée de sa participation à la vie familiale évoluent en adéquation avec son développement (Kreppner 1997 ; Smetana et al. 1991).

Au cours de l'enfance se déroulent sans doute de nombreux processus de développement qui joueront un rôle déterminant dans les compétences de l'adolescent et de l'adulte au plan de la participation. Les crises psychosociales d'Erikson dans le développement de l'identité, par exemple, suggèrent que se forment des éléments décisifs de la participation dès l'enfance lorsque se développent l'initiative, le zèle et le sens du travail par opposition au sentiment de culpabilité et à la dévalorisation (Erikson, 1968 ; 1973). On peut donc considérer que l'encouragement de l'initiative et du goût de l'action, par opposition au repli sur la passivité, peut constituer une tâche centrale des parents et des enseignants. Bien que d'importants aspects de l'identité *politique* ne se mettent en place qu'en fin d'adolescence, comme on l'a vu précédemment (Adelson & O'Neill, 1966 ; Fend, 1991 ; Weiss 1981), l'esprit d'initiative semble par exemple jouer un rôle bien plus tôt, comme l'ont montré en général les études sur la socialisation politique. Il n'en reste pas moins que, dans l'optique de la socialisation politique, tout cela constitue une première approche de l'apprentissage politique dans la jeunesse.

4.2 Transformation des compétences politiques dans la jeunesse

Dans l'étude longitudinale de Krampen (1990, 1998) prédisant les activités politiques de la vie quotidienne sur sept ans, on voit se constituer au cours de l'adolescence d'importants aspects de l'image politique que se fait le sujet de lui-même. La conception qu'il a de ses propres capacités politiques, l'idée qu'il se fait de son pouvoir de contrôle interne et sa culture politique dans la jeunesse concourent à la prédiction longitudinale des activités politiques du

jeune adulte. L'image du soi mais aussi la culture politique constituant des variables très stables, on peut faire l'hypothèse qu'elles ont déjà été développées à l'âge de 14 ans, et qu'elles sont préservées et continuent d'avoir des effets jusqu'au début de l'âge adulte. La conviction interne de son pouvoir de contrôle, qui est proche de la croyance en son propre pouvoir de persuasion, change au-delà de la jeunesse. C'est cet aspect de la personnalité, qui est lié à l'argumentation, à la façon de se présenter et à la réflexion politique indépendante, qui serait donc encore influençable dans la jeunesse. Outre les compétences abstraites de jugement et d'analyse très souvent mises en lumière depuis les études classiques d'Adelson (Adelson & O'Neill, 1966), qui se constituent pendant la jeunesse, le domaine de la communication (politique), de l'argumentation (politique) et des comportements (politiques) évolue aussi au cours de cette période de la vie. La recherche sur la socialisation politique a plusieurs fois montré que les discussions peuvent accroître la complexité de la pensée politique (Torney-Purta, 1989).

Krampen (1990), dans son étude longitudinale sur le développement de la propension à l'action politique chez les jeunes, a parlé non seulement de l'importance de l'image de ses propres capacités politiques dans le pronostic de l'activité politique à venir, mais aussi des conditions de développement de l'image du soi politique dans la jeunesse. Est-ce le foyer des parents, les membres du groupe d'âge ou l'école, ceci ou cela qui a le plus d'influence sur l'image du soi politique ? Kuhn et Schmid (1999) ont pu suivre sur trois ans empiriquement la montée de la consistance et de la force de l'image du soi politique. Si l'influence des parents et des camarades du même âge ne révèle pas d'effets systématiques, l'influence des stimulants politiques provenant de la coopération à l'activité scolaire est très significative. Ce résultat pousse à dispenser un enseignement politique au cours de l'adolescence.

L'école peut développer les possibilités d'expression d'opinions critiques sur des sujets politiques et lancer ainsi un pont vers une éventuelle participation au débat public. De même, Schegg (1998) a constaté dans un mémoire de licence que les jeunes politiquement actifs ont plus de confiance dans le pouvoir d'action politique de la personne humaine que ceux qui le sont moins. Autre observation : les jeunes qui croient que l'on peut avoir une influence sur la politique ont aussi une excellente opinion de l'efficacité des activités politiques traditionnelles non conflictuelles. Plus on croit en ses propres capacités politiques, plus on croit aussi en la politique ; plus on s'intéresse à la politique, plus les activités politiques quotidiennes se multiplient : discussions avec des amis, les parents, des camarades de classe ; participation à des cours de politique ; lecture de l'actualité politique, écoute des émissions politiques ; achats d'aliments biologiques, etc.

Chose intéressante, l'intérêt pour les problèmes politiques ne débouche pas nécessairement sur l'engagement et l'action politiques – ce qui ne constitue guère un résultat concluant. Mais il est en accord avec les constatations de Riesen (1999), qui a pu montrer que la conscience de la nécessité politique n'a pas d'effets directs sur la variable « fréquence de l'activité politique quotidienne ». En revanche, le même travail révèle que les jeunes ayant une image positive de leur propre identité connaissent mieux la politique, agissent plus politiquement, accordent plus de poids aux discussions politiques, ressentent l'activité politique comme plus pressante, notamment, que ceux qui ont une attitude négative vis-à-vis d'eux-mêmes.

Tous ces résultats indiquent qu'il y a un certain nombre d'effets auxquels pratiquement aucune réflexion pédagogique n'a encore été consacrée. L'idée de stimuler l'activité politique à l'école, qui pourrait déboucher sur un « guidage » conscient de l'image du soi politique se traduisant par des compétences politiques très diverses et par l'acquisition d'une culture politique, représente une possibilité d'intervention qui n'a encore jamais été appliquée.

On peut aussi affirmer que, malgré une certaine plasticité du développement cognitif pendant toute la vie, tout ne peut pas être aussi bien appris à n'importe quel moment de la vie. L'interaction entre le développement individuel et l'offre extérieure susceptible de contribuer à la préservation d'une culture démocratique semble montrer que la phase réceptive serait l'adolescence. Mais il faut aussi rappeler que la culture politique de la démocratie n'apparaît apparemment pas d'elle-même : elle se nourrit de l'expérience de l'action commune, de la coopération ainsi que de la valeur et de l'efficacité de sa propre action. Diverses mesures pédagogiques ont été prises pour rendre ces expériences possibles. On peut citer les projets scolaires des écoles communautaires équitables d'Oser & Althof (1992) en Suisse et en Allemagne (cf. section 5.3). Aux Etats-Unis, l'approche de Yates & Youniss (1996, 1997, 1998) est très respectée. Dans le cadre de leur formation scolaire, des jeunes s'impliquent dans des projets sociaux, comme des soupes populaires gratuites, ce qui a dans certaines conditions des effets positifs sur le développement de leur identité politique et leurs échelles de valeurs.

4.3 De la signification de l'expérience de l'action prépolitique en famille

Outre les possibilités offertes par l'école, les associations et les entreprises, il faudrait au moins donner un bref aperçu des expériences familiales de l'enfant et du jeune. L'échange familial sur la politique, la vie et les activités scolaires, les médias, les livres, les événements survenus dans la commune, entre les deux parents ainsi qu'entre les parents et les enfants semblent avoir une grande influence sur la socialisation politique de la génération montante (cf. section 1.5). Comme le rapportent Flanagan et ses collaborateurs (1998), le meilleur indice de prédiction du sentiment de responsabilité de sa société a été partout dans sept pays une dynamique morale familiale de la responsabilité sociale. Le sentiment d'appartenance que transmet l'école arrive en deuxième place dans cette étude. Parallèlement à l'acquisition de diverses échelles de valeurs, la dynamique des discours transmet probablement d'une génération à l'autre dans une certaine mesure une attitude à l'égard des moyens d'influence dont dispose l'individu ainsi qu'une attitude intérieure à l'égard de la valeur de la participation politique et de l'engagement social. La socialisation familiale joue dans l'apparition chez l'individu d'une confiance générale dans sa propre efficacité et dans sa sensibilité politique un rôle plus grand qu'on ne l'avait cru jusqu'à présent.

Un modèle de développement des compétences nécessaires à la participation dans la perspective des comportements démocratiques devrait donc prendre en compte le développement historique des individus et leurs expériences sociales dans divers environnements. Le modèle de Weiss (1981) tente de la faire ; il distingue divers niveaux et phases dans le processus de socialisation, et c'est pourquoi nous allons le présenter dans la suite.

4.4 Un modèle de socialisation politique intégrant le développement personnel

Wolfgang Weiss (1981) distingue dans son modèle de socialisation politique une phase primaire et une phase secondaire de développement. La socialisation politique au sens étroit ne peut guère commencer avant l'âge de 12 ans environ, au moment où se développent certaines compétences cognitives indispensables. Au cours de la phase de socialisation primaire émerge déjà la « personnalité de base », qui préstructure certains aspects du comportement de la « personnalité politique » de l'adolescent et du jeune adulte, sans les déterminer complètement.

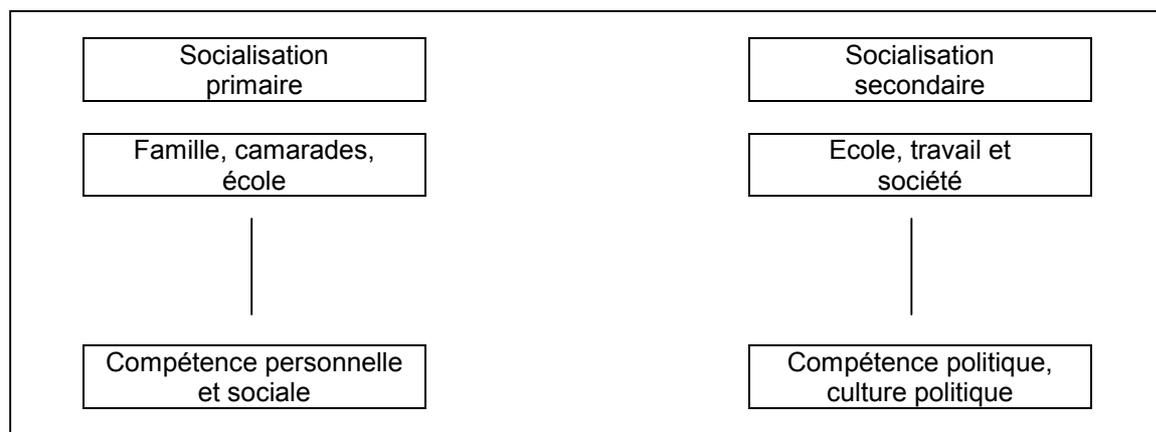
Weiss (1981) propose la notion de « compétence personnelle et sociale » (Selbst- und Sozialkompetenz) pour désigner les aspects pertinents de la personnalité de base qui se mettent en place entre la naissance et le début de la jeunesse. Cette compétence personnelle et sociale constitue la base de la compétence politique. Cette dernière est elle-même directement conditionnée par les processus de socialisation secondaires (école, formation professionnelle, camarades).

La compétence personnelle et sociale générale englobe la compétence comportementale (image de soi, empathie, résistance à la frustration et distance à l'égard des rôles), les compétences cognitives ainsi que morales et affectives de la personne, mais aussi l'identité telle qu'elle s'est formée. Cette compétence personnelle et sociale dont on fait l'hypothèse conditionne le comportement social général. Son développement résulte de l'interaction avec les instances de socialisation primaire, la famille (les rapports au père, à la mère et aux frères et sœurs), auxquelles s'ajoutent ensuite les membres du groupe d'âge (pairs) et l'école.

La compétence politique se construit ultérieurement à la faveur de la socialisation secondaire, sur la base des compétences personnelles et sociales déjà développées, les mécanismes de socialisation étant analogues. Cela signifie que les processus d'interaction, qui englobent les relations, les expériences et les discussions entre les personnes dans leurs différents environnements, fournissent le matériau concret du processus de socialisation – et cela non pas seulement pour le développement de la personnalité en général, mais aussi pour celui des compétences politiques. Outre les instances socialisantes, il faut encore envisager les influences notables qu'exercent à partir de la jeunesse la société puis, plus tardivement, le monde du travail.

Le gros de la compétence politique est issu de l'identité politique, de la culture politique, des attitudes politiques et de la disposition à l'activité politique (participation, responsabilité politique, tolérance politique et vision critique de la société). Avant la jeunesse proprement dite se déroule donc une socialisation politique « latente », suivie pendant la jeunesse d'une activité « manifeste » et d'une élaboration des contenus et des sujets politiques dans divers domaines de la vie. Cette seconde phase de la socialisation politique ne saurait toutefois être vue comme indépendante de la première, car elle repose sur elle (Weiss, 1981 ; Klöti & Risi, 1991). Le schéma ci-dessous donne une représentation simplifiée du modèle de Weiss (figure 2).

Figure 2 Représentation simplifiée du modèle de socialisation politique de Weiss (1981)



4.5 Compléments critiques

Ce modèle de Weiss (1981) structure les diverses influences socialisantes sur le développement de la personne et opère une distinction entre les compétences générales (comme le stade de développement cognitif, le jugement moral, l'empathie et le seuil de tolérance à la frustration), qu'il réunit dans les compétences personnelles et sociales, et les compétences spécifiques de l'action politique. En ce qui concerne la question qui nous occupe, à savoir les compétences nécessaires à la participation et les moyens de les encourager, il peut être utile de classer les facteurs d'influence et de définir une limite d'âge approximative à la socialisation spécifiquement politique.

Si, jusqu'à la puberté, se mettent en place les bases des compétences personnelles et sociales dans les échanges avec la famille, les professeurs, les camarades de classe et les amis, ce n'est qu'au début de la jeunesse que la personne commence à s'occuper de façon indépendante des questions politiques. Des compétences abstraites d'appréciation et d'analyse sont nécessaires, de même que le recul vis-à-vis de ses propres positions ou de son rôle dans la société et la possibilité de contester ou de réévaluer les propos de l'autre. Ces capacités peuvent être développées et renforcées par la discussion, par exemple à l'école (Torney-Purta, 1989 ; Oser, 1998a, b).

Le modèle de Weiss intègre les éléments usuels des approches fondées sur la théorie de la socialisation, mais il faut lui ajouter des compléments récents issus de la recherche sur des aspects concrets de l'expérience de la communication et des relations (Katz & Gottmann, 1993). De plus, l'influence socialisante des parents ne s'arrête pas lorsque l'enfant entre dans la jeunesse ; la rupture soudaine des relations compromet dangereusement le développement, alors que le passage adéquat avec maintien des relations accompagne un sain développement chez les jeunes (Kreppner, 1996). Lorsque les parents et les enfants arrivés à l'adolescence se voient chaque jour, les positions politiques et les convictions fondamentales se discutent à un autre niveau que dans l'enfance. Les jeunes ne remettent en général pas en cause les règles et les formes de l'organisation familiale mais peuvent se poser des questions sur les idées et les positions politiques de leurs parents. Diverses études (Hauser, Powers & Noam, 1991 ; Wal-

ker & Taylor, 1991) ont mis en évidence le rapport entre les formes d'interaction soutenant ou contrecarrant le développement émotionnel et cognitif dans la famille et le développement du moi chez le jeune ainsi que son niveau de développement moral. Si les parents contribuent à influencer au cours de la jeunesse chez leurs enfants les compétences de base qui permettent à ces derniers d'aborder avec d'autres des questions morales, il devrait en être de même pour les sujets politiques (Lempert, 1988).

Le modèle de Weiss pourrait donc être élargi à l'influence directe de la famille sur les compétences politiques, les intérêts politiques et la participation, comme y poussent de nouveaux résultats empiriques (Oswald, Kuhn, Rebenstorf & Schmid, 1999 ; Grundmann, 1994). Les conditions de vie sociale et les exigences de la société n'atteignent pas seulement les jeunes directement ; souvent elles sont filtrées par les discussions avec les amis et les parents. Les interprétations ainsi données des conditions de vie dans la société ainsi que le mode de discussion pourraient aussi avoir des effets directs sur les compétences et les comportements politiques, en plus des effets indirects qu'il exercent par le biais des compétences et des comportements sociaux. Il ne s'agit jamais de la reprise pure et simple des idées politiques des parents, mais de la façon de reconstruire intellectuellement des sujets et des questions politiques à partir par exemple des bulletins d'information, de l'expérience au travail ou des conflits scolaires.

Malgré les exemples précédents d'action conjuguée de l'expérience réunie dans divers domaines de la vie sur les compétences sociales et politiques, on peut toujours se demander si, sur la base des compétences générales sociales et personnelles, a lieu un transfert en continu vers la participation à l'actualité politique, comme c'est le cas dans le modèle de Weiss (1981). Il faut pour cela, par exemple, en plus de toutes les compétences sociales, un moment déclencheur, une incitation ou une invitation à participer à une rencontre politique, la prise de conscience d'un problème politique, ce qui peut se produire dans toutes les instances de socialisation, mais aussi ne jamais arriver. Toutes les fêtes scolaires ou de famille, tous les discours – aussi intenses qu'ils soient – ne contribuent pas nécessairement au développement des compétences politiques, mais peuvent le faire. On pourrait citer quelques points sur lesquels un vécu quotidien peut constituer une expérience pédagogique particulière. Ce seront par exemple la découverte ou la mise en lumière de conflits sociaux, l'exposition de problèmes ethniques ou de violations de règles morales. Les adultes responsables (par exemple à l'école) peuvent rendre possibles les discours qui favorisent la compétence politique (Oser 1998c). Le discours avec des jeunes sur les règles de la vie en société doit être lancé et réussit le mieux lorsqu'il aborde des problèmes concrets, tirés par exemple de la vie quotidienne à l'école (section 5.5).

Reprenons les éléments spécifiquement désignés par Weiss comme relevant des compétences politiques : l'identité politique, la culture politique, les idées politiques et la disposition à l'activité politique (participation, responsabilité politique, tolérance politique et critique de la société). Ces capacités ne sont pas automatiquement issues de la socialisation familiale. Elles s'obtiennent par activation spécifique, uniquement par l'aspect politique de l'action politique et, évidemment, par la participation politique. Là encore, il faut se garder de sauter de l'un à l'autre.

5 La discussion et le discours comme facteurs socialisants dans les compétences nécessaires à la participation

5.1 Favoriser le développement des compétences par la discussion

Dans la littérature, il est estimé que les discussions dans différents contextes sociaux permettent aussi d'acquérir des compétences nécessaires à la participation : façon de prendre part au débat, volonté d'arriver à une décision, sens des responsabilités, capacité d'argumentation et de réflexion plus complexe sur des situations politiques. Dès les années 70, les discussions et dialogues sur des contenus politiques ont été considérés comme jouant un rôle central dans la réflexion et la participation politiques (Torney *et al.* 1975, Torney-Purta, 1989). Les formes d'échanges discursifs essayées et partagées seraient en général à la base de développements dans divers domaines, comme le jugement moral, l'évolution de l'identité, mais aussi l'engagement social. Torney-Purta (1990), après une synthèse de la littérature existante, arrive au résultat suivant :

« One finding of political socialization research has been consistently replicated despite varying methodologies. Students' active involvement in grappling with controversial issues or dilemmas in which they must construct and defend their own positions while remaining aware of the views of others has a positive effect on political awareness and moral development. » (Torney-Purta 1990, p. 476).

Ce que Torney ne voit pas, c'est que la discussion doit avoir un contenu politique.

Les discours ne peuvent donc se dérouler que dans des conditions dont il faut tenir compte. Tout d'abord, l'interruption de la production ou du processus d'apprentissage doit être rendue « nécessaire » par l'apparition de violations, d'injustices, etc. Les discours doivent se rapporter à quelque chose de commun, mais aussi de sérieux. Deuxièmement, toutes les personnes concernées doivent y prendre part et s'employer à harmoniser des éléments contradictoires comme la sollicitude, la justice, la vérité. Les faibles et les timides doivent être associés au dialogue. Troisièmement, il doit y avoir quelqu'un qui juge que le résultat du discours produira une meilleure situation (attente d'un résultat positif). Et quatrièmement, il faut que l'on croie au résultat et qu'on l'applique, même s'il n'est pas le fait d'une seule personne en situation de responsabilité et qu'il est simplement provisoire. Dans le cas de la politique, les contenus doivent toutefois porter sur la citoyenneté, voire la « polis ».

C'est la seule façon d'apprendre que ce qui touche l'un concerne aussi les autres et que tout problème exigeant une nouvelle règle doit être mis sur la place publique (cf. Oser, 1998c). Dans ce contexte, les résultats de l'étude de Fend, Büeler, Grob et Kassis (1996) sont extrêmement intéressants car ils montrent que les élèves du primaire et du secondaire en particulier sont favorables à la restriction de la liberté d'opinion, ce qui permet de conclure à une attitude anti-discursive.

C'est donc la participation directe, active et personnelle à l'échelon discursif qui posséderait un effet favorisant dans divers domaines de la personnalité comme la réflexion, les attitudes sociales et l'expression de son point de vue et de ses sentiments (Reichenbach, 1998). De tel-

les discussions sont partout possibles dans la vie quotidienne, lorsque l'occasion s'en offre et qu'elle est mise à profit. Mais une fois encore, c'est le débat public, la distribution du pouvoir, la volonté démocratique et le courage public qui rendent les choses politiques. L'enseignement scolaire n'est donc certainement pas pour les enfants et les jeunes le seul lieu de ces échanges, mais un lieu très important, compte tenu de sa structure et du temps que les enfants y passent. Pour les adultes, on peut dire la même chose du monde du travail, même s'il ne faut pas négliger pour autant d'autres domaines de la vie institutionnalisée comme les associations et d'autres organisations (cf. section 2.3).

Le contexte social des enfants et des jeunes le plus souvent étudié est l'école ; quelques études portent aussi sur les jeunes adultes en formation. On fera donc l'hypothèse que les facteurs influençant les compétences sociales et politiques relevés dans ces contextes sont aussi transférables à d'autres contextes institutionnalisés.

5.2 Adolescents et jeunes adultes : le lieu de formation comme lieu de développement des compétences nécessaires à la participation

Dans le travail quotidien, de nombreuses expériences sociales peuvent influencer notablement sur les attitudes, l'engagement social ainsi que la réflexion et l'action morales. Une étude de suivi d'apprentis suisses a relevé des rapports entre les aspects structurels de l'environnement professionnel, le développement de la personnalité et les attitudes sociales (Häfeli, Kraft & Schallberger, 1988). La qualité de l'environnement professionnel est liée à des changements positifs dans les domaines de l'intérêt politique, des questions d'égalité entre les sexes, de l'approche des conflits sociaux, de l'attitude intérieure à l'égard du travail et de l'appréciation portée sur les relations sociales professionnelles. C'est aussi avec des apprentis suisses qu'Oser & Schläfli (1986) ont obtenu, dans le cadre d'une semaine de développement des capacités socio-morales, des changements par le biais de discussions de groupes dans les domaines suivants : sensibilisation aux problèmes et aux conflits moraux, représentation de ces problèmes, transformation des échelles de valeurs en ce qui concerne les idées démocratiques, stimulation de la tolérance et de l'ouverture, amélioration du climat social. Ils ont ainsi pu montrer qu'en stimulant la discussion, on peut déclencher un changement de faible amplitude, mais dans la direction souhaitée. Les cours de ce type, recourant à des animateurs spécifiquement formés, constituent toutefois une expérience plutôt exceptionnelle dans le monde du travail. Les changements obtenus montrent toutefois sur quelles dimensions psychologiques on devrait pouvoir intervenir pour encourager la participation et la mobilisation sociale. Il semble important d'analyser beaucoup plus précisément que cela n'avait été fait jusqu'à présent ce qui, dans la vie quotidienne, favorise ou entrave la participation.

Diverses études ont analysé la corrélation entre les cadres structurels de divers environnements professionnels et le jugement moral des personnes qui y travaillent (Lempert, 1986 ; 1993 ; Hoff, Lempert & Lappe, 1991). Une étude plus récente a soigneusement comparé les environnements professionnels de cuisiniers et de laborantins de l'industrie chimique en formation, en s'appuyant sur des études de cas (Corsten & Lempert, 1996 ; Lempert & Corsten, 1998). Elles ont montré le potentiel de stimulation au développement personnel et à la participation que recèle chaque environnement. Lempert & Corsten (1998) ont noté les caractéristiques suivantes des processus sociaux ayant un effet positif sur le développement social et moral.

- 1) Communication
 - confrontation directe avec les problèmes et les conflits sociaux de l'entreprise, et
 - communication sans contrainte.
- 2) Niveau personnel
 - estime accordée de façon crédible
 - attention et soutien
 - responsabilité convenable attribuée et attendue
 - coopération par la participation

Ces aspects peuvent de façon très générale être considérés comme favorisant une attitude plutôt prosociale, la compréhension des points de vue et de la situation des collègues, la prise de responsabilité et une appréciation différenciée des difficultés dans la vie quotidienne. Il est évidemment aussi possible de faire dans d'autres contextes des expériences renforçant la conviction de sa propre efficacité et de sa responsabilité sociale. Les effets des conditions dans lesquelles elles se déroulent sur le développement personnel dépendent sans doute de facteurs similaires. Plus les personnes interviennent dans un environnement qui favorise la communication et la discussion, met chacun en situation de responsabilité et le fait participer aux décisions sur le mode coopératif, plus la personne semble aussi disposée à aborder le débat public social impersonnel sur le même terrain. C'est une hypothèse fondamentale, qui n'a encore été jamais infirmée. En ce sens, les travaux de Lempert pourraient constituer un tournant dans la recherche de ce qui favorise la participation.

5.3 Le monde des enfants et des jeunes : l'école comme lieu de participation

A l'école, le monde des adultes, dans lequel entrent les enfants par la socialisation, et celui des enfants et des jeunes se rencontrent quotidiennement dans un cadre institutionnel. L'école apporte la première expérience durable et forte d'une institution contrôlée par la société ; il est donc très important d'y suivre le développement des compétences nécessaires à la participation sociale, au-delà des rapports familiaux immédiats. Avec leurs professeurs, les enfants et les jeunes font l'expérience des relations avec des adultes auxquels ils ne sont liés ni par des rapports d'amitié, ni par des liens de parenté. Dans leurs camarades, ils trouvent des pairs du même âge, qui leur sont étrangers, plus forts ou plus faibles, plus ou moins intelligents, plus ou moins audacieux ou timides, provenant de familles plus riches ou plus pauvres qu'eux-mêmes. Avec certains de ces enfants vont peut-être se nouer des liens d'amitié, avec d'autres des rapports d'inimitié qui dureront toute la vie ; d'autres leur resteront en fin de compte complètement indifférents. Durkheim (1922/1984) trouvait pour ces raisons que le monde de l'école reproduisait la société politique.

L'expérience scolaire pourrait donc être prégnante en ce qui concerne la formation des attitudes à l'égard des institutions de l'Etat, mais aussi dans la perspective des rapports avec les plus faibles, les étrangers ou tout simplement les personnes « difficiles ». L'appréciation de la façon dont sont abordés les problèmes et de l'espace accordé à l'expression et à la participation pourrait influencer chez le sujet en train de se développer sur tous les aspects soutenant plus ou moins l'action ou la participation au sein des institutions politiques ou sociales.

Quelles possibilités de participation offre donc l'école, et dans quelle mesure les enseignants ont-ils une influence sur elles ? Aucun pouvoir sur la conception même de l'enseignement

(choix et séquençage des sujets) n'est prévu, ni attendu en général des élèves ou des parents. Cependant, un cours de qualité se fonde sur la participation des élèves, même si c'est le plus souvent dans un cadre étroit, clairement défini, axé sur l'élaboration ou la transmission de connaissances. Mais il faut aussi envisager tout ce à quoi participent les enfants et les jeunes indirectement, par l'aménagement de l'univers social de l'école, par leurs fonctions d'apprenants et par celle des enseignants dans la transmission du savoir. Cet ensemble est parfois appelé socialisation implicite ou indirecte (Minuchin & Shapiro, 1983). Or, en ce qui concerne l'encouragement de la participation, c'est justement elle qui semble intéressante et féconde (McDermott, 1977). Être actif, offrir ses propres moyens et assumer une responsabilité sociale réelle, tout cela ne saurait être enseigné exclusivement sous forme de règles de comportements explicites présentées verbalement.

La socialisation indirecte à l'école enseigne surtout, par la rigidité de ses structures et le centrage sur l'apprentissage, que l'initiative personnelle est y mauvaise, perturbatrice ou déplacée. En revanche, l'école – comme tout autre contexte social – offre très fréquemment des occasions inexploitées de discussions qui peuvent être rapportées non seulement à des contenus politiques liés à l'enseignement, mais aussi à des cas concrets mettant en jeu les relations entre élèves ou entre enseignants et élèves. Oser (1998a, b) a montré dans le détail que les compétences sociales de l'enfant sont plutôt renforcées par une forme de scolarisation permettant l'expérimentation des processus démocratiques, par opposition à une forme de cours purement axée sur l'acquisition des connaissances.

Les tensions et les conflits entre élèves ou entre enseignants et élèves surviennent à l'école exactement comme dans le monde des adultes, par exemple au travail avec les supérieurs ou les collègues. Chacun réagit à sa façon devant ces situations et prend des décisions très différentes selon la situation : ignorer le tout, recourir à un supérieur ou agir par soi-même. A l'école, ce sont les enseignants qui doivent assumer la responsabilité de l'univers social. Les enfants ont besoin d'être guidés, il leur faut des modèles qui leur montrent comment se comporter dans des situations sociales difficiles. La section suivante va examiner si et comment les professeurs peuvent piloter ce processus dans leur rôle professionnel.

Mais ce qui est décrit ici ne doit pas constituer un enseignement occasionnel, ou dispensé par hasard. Il faut en fait créer des structures qui exercent des influences spécifiques. Nous avons déjà mentionné plusieurs fois les écoles communautaires équitables. Dans un tel établissement existe par exemple une assemblée où tous les élèves et le personnel enseignant prennent ensemble des décisions qui sont ensuite appliquées. Ces décisions ne portent pas sur des problèmes techniques de l'école, mais sur les règles de la vie en commun, comme la résorption des tensions au sein des groupes, des activités artistiques communes, le débat public, etc. Dans cette assemblée, les élèves apprennent que les problèmes peuvent être mis sur la place publique, que la collectivité possède un pouvoir de décision, que l'on peut faire valoir en public des positions différentes, que le système du vote a ses avantages et ses inconvénients, que l'on peut soumettre des initiatives, etc.

Des études montrent que ces élèves présentent une conscience politique supérieure, s'intéressent davantage à la politique, se comportent de façon moins agressive, portent des jugements moraux différents, sont davantage disposés à prendre des responsabilités, possèdent une meilleure conscience des normes « partagées », coopèrent davantage et s'identifient mieux

à l'école (Oser & Althof, en cours de réalisation). L'école communautaire juste est à notre connaissance le seul lieu où la participation politique ait été structurellement intégrée comme un processus éducatif et où le changement vers une compétence politique accrue soit recherché en tant que tel, et non pas par le biais d'autres aptitudes. On peut certainement y observer le passage de la participation à la coopération.

Mais les obstacles sont nombreux. Il suffit par exemple d'examiner de près les règlements des écoles pour se rendre compte que la consultation des enfants et des jeunes n'est pas souhaitée. Une formule comme « la consultation permanente de toutes les parties intéressées, dont les élèves » est la plupart du temps abandonnée au profit d'une formule comme « une consultation convenable est prévue ». Même du point de vue de l'organisation et du temps à y consacrer, on se méfie beaucoup de ce type d'apprentissage, tout en admettant que l'apprentissage politique ne donne qu'une image tronquée de la politique si on lui enlève tout pouvoir d'action.

5.4 Le rôle de l'éthique professionnelle : du règlement des conflits moraux

Lorsque des personnes se rencontrent quotidiennement dans diverses fonctions, des problèmes ou des conflits qu'il convient de résoudre surgissent si l'accomplissement convenable des tâches entre en contradiction avec la sollicitude et l'amitié, ou l'action stratégique avec la sincérité. Cela vaut pour le monde du travail des adultes autant qu'à l'école. Les modèles présentés ci-dessous ont été développés dans la perspective du rôle professionnel des enseignants (Oser, 1998c) mais sont tout à fait transférables à d'autres groupes professionnels et contextes sociaux dans lesquels doit être assumé un rôle de guidage ou de direction.

Dans une situation difficile rendant incompatibles des convictions morales fondamentales – comme la sincérité et la sollicitude –, chacun doit décider de son comportement. Ces conflits peuvent être décrits comme intérieurs ou interhumains. Nos études ont été centrées sur la personne de l'enseignant et la problématique intérieure de ses décisions devant des conflits moraux (Oser, 1998c). Il est possible de montrer aux enseignants comment aborder dans leur vie professionnelle quotidienne des situations difficiles pour d'une part assumer eux-mêmes leurs responsabilités, et d'autre part faire voir aux élèves qu'ils peuvent aussi assumer une part de responsabilité et intervenir sur leur environnement et que ce sont eux qui, en coopération avec leurs enseignants, influent sur le déroulement quotidien de la vie sociale à l'école.

Les enseignants peuvent aborder de façons très différentes les situations conflictuelles qui les confrontent par exemple à des exigences, des plaintes ou des soucis d'élèves ou de collègues. On voit apparaître là la participation des élèves aux décisions, par exemple pour ce qui est de l'application des règles de la vie sociale. L'enseignant qui réagit à un conflit en prenant de la distance, en refusant de s'en occuper ou de déléguer ses pouvoirs, envoie aux élèves un message tout différent de celui qui fait s'exprimer les parties en présence, c'est-à-dire les élèves, et les fait participer à la décision sur la façon de résoudre le problème.

Bien évidemment, les enseignants doivent décider par cas d'espèce comment aborder un problème ; et il se peut que ce soit justement *l'expérience de l'approche souple des problèmes* qui aura le plus d'effets pédagogiques. Mais pour acquérir les compétences nécessaires à la résolution active des problèmes, pour pouvoir assumer la responsabilité des conséquences de

leurs décisions, les élèves doivent pouvoir faire l'expérience de la responsabilité personnelle. L'implication personnelle des élèves n'est pas possible lorsque les décisions sont prises par l'enseignant seul, sans discussion avec les élèves. Ce qui veut dire que les enseignants peuvent, si cela leur paraît opportun, susciter une situation dans laquelle la participation est nécessaire à tout le monde (et que nous appellerons « table ronde » dans la suite) ou ne pas le faire.

La classification d'Oser (1998c) distingue diverses formes de discours comme formes d'approche des situations de conflit. Il n'en reste pas moins que les contenus sociaux et moraux ne sont pas identiques aux contenus politiques. Ce ne sont pas les mêmes compétences qui se sont développées lorsque l'on a par exemple affaire à un problème de vol ou s'il s'agit de discuter du mode de scrutin ou des fonctions de contrôle de certaines instances.

5.5 Différentes façons d'aborder les conflits moraux

Devant un problème, les personnes doivent d'abord le reconnaître et se ressentir comme personnellement responsables. Elles doivent aussi choisir leur comportement en fonction de la situation, car l'enseignant peut parfaitement trancher seul sur un point banal. S'il s'agit d'un conflit moral sérieux, impliquant diverses parties, il peut être judicieux de recourir à la table ronde. Cela implique que l'on interrompe le travail et que l'on juge que la simple application des prescriptions n'est pas une bonne formule. Les enseignants ou le directeur doivent en outre être conscients de leurs obligations (assistance, justice et bonne foi) et rechercher un équilibre, c'est-à-dire décider ce qu'il faut faire concrètement, quelles sont les parties en présence et comment traiter le conflit. Ce n'est qu'une fois que cette mobilisation ou la discussion ont porté leurs fruits que l'on peut revenir aux procédures normales de l'école ou du travail.

Les façons de traiter concrètement ces situations de conflit ont été décrites sur la base de cinq types de décisions possibles (Oser, 1998c) :

- rejet (la responsabilité n'est pas prise) ;
- garantie ou délégation (la responsabilité est remise aux supérieurs ou aux experts) ;
- décision solitaire (intuitive, avec règlement aussi rapide que possible) ;
- discours 1 (incomplet) ;
- discours 2 (complet).

Les deux dernières options mentionnées sont particulièrement intéressantes dans le cas de parties en conflit. Dans le discours 1, la personne responsable (le professeur, par exemple) parle avec les parties en conflit, mais ne les associe pas à la décision ; le discours 2 fait participer les parties en conflit à droit égal et les associe à la décision. Le discours 2 présuppose donc que la personne responsable juge que toutes les personnes concernées veulent et peuvent agir de façon responsable. Le lancement de ce discours complet, voire d'une table ronde, demande un gros effort, du temps et la disposition à s'impliquer personnellement dans l'affaire. La table ronde peut être pénible et désagréable pour quelques-unes des personnes, voire toutes, car il leur faut s'expliquer, prendre position, écouter et décider.

Mais cette forme de discours est la seule qui offre aux parties en conflit la possibilité non seulement de participer à la décision, mais aussi d'assumer ses conséquences et d'éprouver un

sentiment de culpabilité si la solution trouvée n'est pas convenablement appliquée. Ce n'est que dans un tel processus de discussion que l'on pourra apprendre à présenter son point de vue, à argumenter, à justifier, à ressentir directement le caractère changeant des attentes et des règles existantes, à assumer des responsabilités. Outre les avantages cognitifs déjà mentionnés (Torney-Purta, 1989 ; 1990), ce discours offre donc aussi l'occasion de redécouvrir, d'appliquer et d'assumer des pratiques et des règles sociales.

La hiérarchie présentée ci-dessus (rejet, délégation, décision solitaire, discours incomplet, discours complet) révèle que la participation n'acquiert sa solidité optimale que dans l'asymétrie des rapports (enseignant-élèves, maître d'apprentissage-apprentis). En cas de symétrie, on peut se demander si la participation est vraiment réalisable pour tous, ou s'il ne vaudrait pas mieux parler d'une pseudoparticipation (cf. Oser, Biedermann 2000). Dans le cas de la participation asymétrique, selon la situation, le discours 1 ou la décision solitaire peuvent suffire, comme on l'a vu ; si une collision extrême risque d'interrompre le déroulement normal de l'enseignement, on pourra créer une situation de discussion qui pousse à la participation la plus large possible aux grandes décisions et débouche ainsi sur la solution la meilleure pour tous. La table ronde peut évidemment susciter une moralisation excessive conduisant à un « abandon intérieur ». Le choix du discours complet ne paraît donc judicieux que dans les situations présentant une dimension morale et qui satisfassent à quatre conditions : a) atteinte à la dignité ; b) légitimité de la prise de responsabilité ; c) implication de plusieurs personnes ; d) antagonisme entre des devoirs comme la sollicitude, la justice et la bonne foi.

L'abandon peut aussi se révéler une réaction psychologique adéquate. Mais s'il dure, il fait tort à la personne elle-même et à son contexte social. Même si c'est la solution la plus confortable pour tout le monde, le climat de négligence, de retrait et d'aliénation générale risque fort de présenter plus d'inconvénients que d'avantages dans tout contexte institutionnel et pour toutes les personnes qui en relèvent.

6 Liens entre l'expérience de la participation et les compétences individuelles : modèle d'étude empirique possible et problématiques à aborder

6.1 Nécessité de réunir diverses branches de la recherche pour procéder à l'exploration souhaitée dans diverses institutions

La vie sociale et prépolitique de l'enfant et de l'adolescent présente de multiples facettes ; c'est en règle générale au microsysteme, c'est-à-dire aux rapports avec les personnes de référence concrètes, que l'on attribue l'influence principale sur des aspects centraux du développement de la personnalité. Une étude possible consisterait à comparer les divers types de participation dans divers groupements institutionnalisés : associations, organisations de jeunes de partis politiques, projets communaux, organismes de formation, entreprises et écoles. Le contexte social de loin le plus souvent étudié est, comme on l'a vu, l'école (Minuchin & Shapiro, 1983). Les rapports fondamentaux de confiance dans ces contextes conditionnent probablement en grande partie les possibilités concrètes de participation entre enfants ou jeunes et enseignants, moniteurs ou supérieurs (Schweer, 1996). Les rapports sociaux entre enfants et adolescents ont été en général examinés dans le cadre de groupes du même âge et de bandes, c'est-à-dire de groupes sociaux informels (Rubin, Bukowski & Parker, 1998 ; Krappmann, 1991).

Mais il n'existe guère de travaux empiriques sur les effets des formes de participation institutionnelles sur les compétences spécifiques de l'individu. C'est pourquoi il conviendrait de réunir des aspects de différentes branches de la recherche à transférer sur des contextes qui nous intéressent, comme les associations ou les groupes de jeunes. Il paraît donc nécessaire d'adapter des instruments d'autres domaines de la recherche, mais aussi de se livrer à un travail exploratoire. Seule une première collecte de données permettra sans doute de définir les différences entre contextes institutionnels. Les études de cas possédant un caractère exploratoire, il ne sera possible qu'en fin d'étude de circonscrire plus précisément et d'évaluer les traits spécifiques des différents contextes.

6.2 Les différences culturelles peuvent-elles être utilisées comme variables de contrôle dans l'étude ?

La recherche en sciences sociales retombe constamment sur le problème du transfert des résultats de recherche d'un milieu culturel à un autre. Le multiculturalisme de la Suisse impose certainement de couvrir convenablement divers groupes de population pour quelques problèmes relevant des sciences sociales. Mais dans une étude pilote, on se contentera d'une compréhension générale et d'une exploration des liens entre les formes de participation et les compétences requises. Avant qu'il ne soit possible de procéder à la différenciation culturelle, il faut s'efforcer d'obtenir une conceptualisation générale de ces liens. Sur la base de la littérature internationale présentée, il n'y a pas lieu de penser que les *processus de développement* des capacités nécessaires à la participation seraient liés à la culture ; il faut plutôt s'attendre à des différences régionales dans le mode d'organisation préféré de la participation.

La sélection des institutions devrait donc tenir compte des différences régionales. Dans le cadre restreint de l'étude de cas prévue, la prise en compte des différences culturelles à un stade aussi précoce ferait courir le risque d'introduire trop tôt une complexité excessive. La partie méthodologique devrait proposer des indicateurs permettant de comparer les contextes institutionnels permettant de faire l'expérience de la participation. Les différences entre milieux culturels pourraient vraisemblablement être introduites avec profit à un stade ultérieur.

6.3 Développement de compétences par et pour la participation

L'être humain, nous l'avons déjà expliqué, s'insère dès sa naissance dans des rapports sociaux et acquiert par l'échange avec d'autres les capacités indispensables à sa survie : parler, nouer des contacts, négocier, lire, écrire, compter, etc. La qualité de ces aptitudes a un impact notable sur le développement de l'enfant. C'est ainsi que Damon (1998), dans un panorama des études consacrées au développement politique, a trouvé que l'histoire des rapports interhumains d'une personne constitue une toile de fond pour son comportement démocratique au sein de la société. La citation suivante résume bien sa position :

« A person's ability to act as a civil member of a community is always central to democratic political engagement, and the genesis of this ability can be traced back through the person's entire history of **interpersonal relationships**. » (Damon, 1998, p. 622 ; c'est nous qui soulignons).

D'une façon très générale, Damon (1998) est conduit par son évaluation de l'état de la recherche à considérer l'identité morale d'une personne comme jouant un rôle important dans l'exercice de ses compétences participatives et dans ses attitudes sociales. Il considère pratiquement l'identité morale comme un prérequis à l'action responsable :

« **Moral identity** is an essential component in political development because it is necessary for turning judgment into action. Moral identity provides a powerful incentive for conduct, because it engenders a sense of responsibility to act in accord with one's conception of self. » (Damon, 1998, p. 627 ; c'est nous qui soulignons).

En conclusion, la qualité des rapports guide l'apparition des capacités d'action démocratique dans des contextes sociaux, et l'identité morale d'une personne influe sur son comportement social effectif. Dans le modèle de Weiss, la compétence morale est également présentée comme une composante des compétences personnelles et sociales (section 4.4). Cette compétence et d'autres aptitudes qu'acquièrent les enfants et les jeunes par les rapports qu'ils nouent dans différents contextes sociaux sont d'une certaine façon reproductibles dans les mêmes contextes sociaux et dans d'autres, où ils se retrouvent acteurs. Ce transfert, qui puise dans les compétences de participation que doit posséder la personne, nous ramène constamment à la question de savoir comment aménager des contextes où ces compétences puissent se développer mais aussi être mises à profit.

6.4 Délimitation d'indicateurs mesurables pertinents

Les hypothèses théoriques de Damon (1998) ne sont malheureusement pas directement transférables à un projet empirique car on ne possède pas l'historique intégral des rapports des per-

sonnes et que leur « identité morale » n'est pas directement mesurable. Le modèle de Weiss (1981, section 4.4) doit aussi faire l'objet d'une réduction massive dans la mesure où les processus de développement qui débouchent sur les compétences sociales ou politiques ne peuvent être suivies que dans une étude longitudinale de grande ampleur.

Il faudrait donc définir des indicateurs décrivant les aspects de la personnalité et de l'identité morale susceptibles de constituer des prérequis de la participation. Les traits concrets suivants ont été présentés par Damon (1998) comme jouant un rôle important dans l'encouragement à la participation dans une société démocratique :

- tolérance ;
- travail d'équipe et coopération ;
- respect de l'autorité légitime ;
- conscience morale ;
- connaissance des institutions démocratiques, de l'économie et de l'histoire.

Pour Wandersman (1981), les capacités verbales et relationnelles (« *verbal and relational capabilities* ») sont nécessaires à la participation. Bien évidemment, on pourrait compléter cette liste en lui ajoutant un grand nombre d'aptitudes non spécifiquement liées à la participation mais d'une très grande importance dans la vie, comme la capacité de compréhension du texte écrit (OCDE, 1997a).

Il a été tenté dans le cadre du réseau A du projet INES *Cross-Curricular-Competencies* (OCDE, 1997b) de cerner les compétences fondamentales nécessaires à la participation de l'individu. Elles peuvent se regrouper en quatre catégories :

- 1) culture politique, économique et civique ;
- 2) perception et notion de soi ;
- 3) résolution des problèmes ;
- 4) communication.

Après plusieurs tentatives pour mettre au point des indicateurs comparables d'un pays à l'autre sous forme d'échelles de questionnaires, ces catégories ont été réduites à la première et à la deuxième (OCDE, 1997b). La communication, mais aussi la résolution des problèmes en équipe constituent des aspects centraux du comportement humain qui ne peuvent être étudiés que par l'observation (Gottman, 1994 ; Vuchinich, Vuchinich & Wood, 1993). Dans les diverses sources consultées, quatre catégories ressortent comme ayant une influence sur la participation (il n'est pas tenu compte pour l'instant de la facilité de mesure) :

- base de connaissances ;
- développement de la personnalité ;
- nature des rapports sociaux ;
- coopération au sein des groupes.

Les deux premières se rapportent à des compétences et à des traits de l'individu que ce dernier peut aussi relever par lui-même. L'économie, la politique, l'instruction civique et l'histoire constituent une base de connaissances importante. En ce qui concerne le *développement de la*

personnalité, d'autres aspects sont considérés comme ayant un impact sur l'expérience de la participation : la notion de soi, la conscience morale et l'attitude sociale.

La troisième et la quatrième catégories présentent un caractère social. Elles peuvent être couvertes par l'évaluation individuelle voire par l'observation des interactions sociales. Les individus possèdent des compétences sociales très différentes de l'un à l'autre, qui devraient avoir des effets déterminants sur leurs rapports et leur mode de coopération dans les groupes élargis, lorsqu'elles sont mises en œuvre sur d'autres. Le contact et le rapport communicationnel dépendent toutefois toujours aussi des deux interlocuteurs. Il est donc difficile de mesurer la communication – un aspect important des choses – par la capacité d'un individu pris isolément à établir des rapports. Ce qui touche aussi au domaine de la *coopération au sein des groupes*, qui n'a été abordé qu'implicitement dans ce qui a précédé, et se dissimule derrière le travail d'équipe et la coopération mentionnés ci-dessus. Pour pouvoir travailler au sein d'un groupe, il est nécessaire de comprendre le caractère changeant et la raison d'être des normes et des règles, et d'en avoir l'expérience pratique. Dans ce contexte, le débat paraît jouer un rôle notable dans le développement des compétences morales mais aussi politiques (Torney-Purta, 1989). Le « modèle de discours réaliste » évoqué ci-dessus (Oser 1998c) peut être évalué sur la base de questionnaires et d'entretiens (Oser, 1998c ; Reichenbach, 1994). On se gardera d'oublier des aspects comme la disposition à assumer des responsabilités, le courage politique, la compréhension du débat public, le degré de codécision, le sens de sa propre efficacité par la participation ainsi que la part réellement prise, dans sa dimension causale, aux processus de changement (pour laquelle il n'existe guère d'instruments d'enquête).

Dans l'étude envisagée, on renoncera largement à la première partie de la base scientifique, qui fait déjà l'objet d'autres projets dans le cadre de coopérations internationales (étude IEA, par exemple). Observons que le savoir se transmet aussi dans la vie quotidienne par les discussions sur l'actualité ou les résultats des scrutins, et non pas seulement dans l'enseignement scolaire. Il faudra donc examiner aussi les trois autres domaines.

En conclusion, l'état actuel de la recherche ne paraît pas justifier la mise au point d'un modèle couvrant l'influence spécifique de l'expérience de la participation sur telle ou telle compétence individuelle. Nous allons toutefois tenter dans les pages suivantes de délimiter, compte tenu des composantes considérées comme importantes au plan théorique, un modèle d'influences à double sens entre l'expérience de la participation et divers aspects du développement de la personnalité.

6.5 Modèle de liens entre l'expérience de la participation et les compétences individuelles

Nous allons maintenant tenter de réunir les composantes jugées importantes dans divers domaines de recherche d'une part pour la participation et d'autre part pour les compétences individuelles. Nous ferons l'hypothèse que les processus sociaux perçus dans leurs différents contextes institutionnels ont un impact sur l'appréciation de la qualité de l'expérience individuelle de la participation. Le vécu spécifique rencontré dans chaque environnement a probablement des effets non seulement sur la formation des compétences individuelles, mais aussi sur le fait que les compétences disponibles seront ou non utilisées dans une situation concrète. Il faut bien sûr estimer encore que les personnes possédant un répertoire de compétences

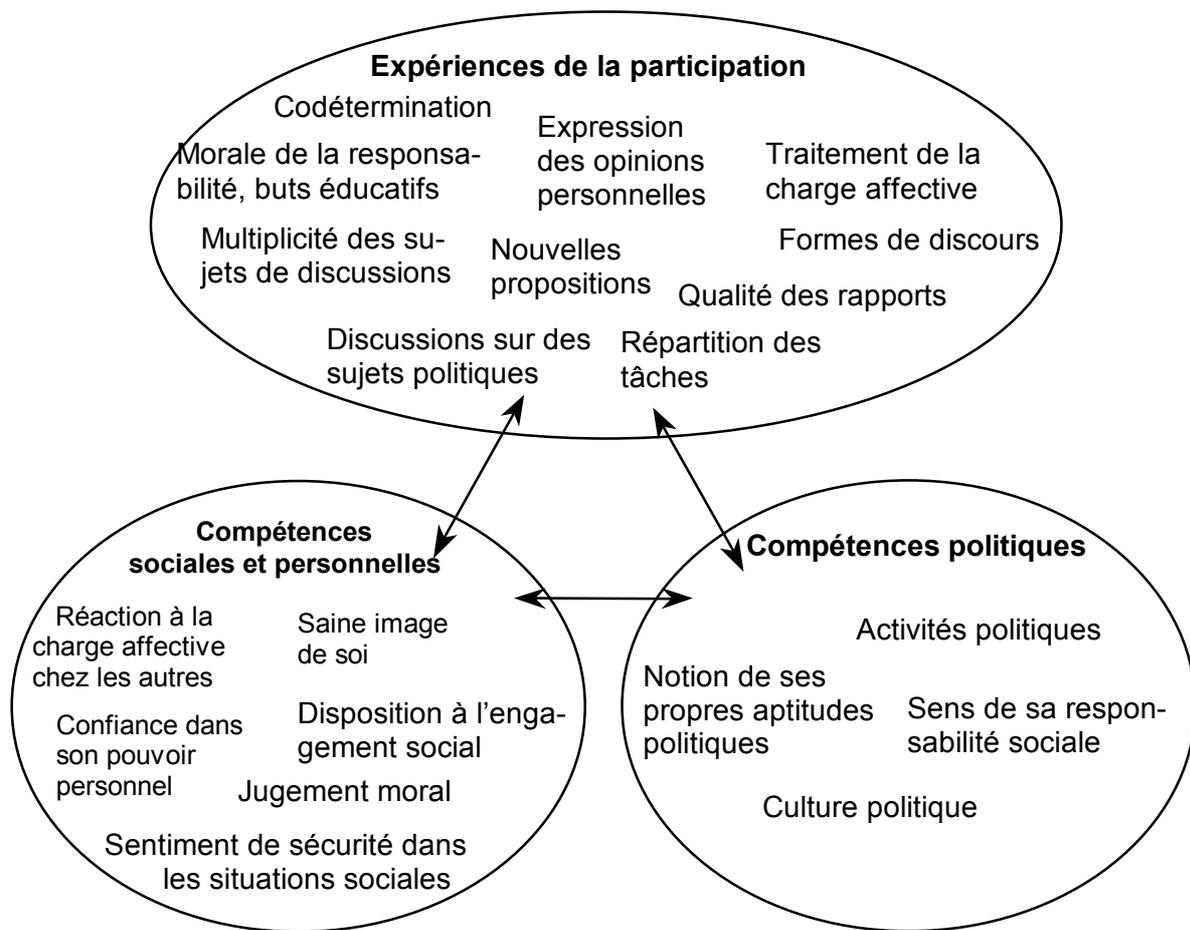
convenables recherchent de préférence certains contextes institutionnels et en évitent d'autres ; on se gardera donc de conclure trop vite à des rapports de causalité. Il paraît judicieux de se demander si les personnes qui réunissent une expérience différente de la participation et se mobilisent autour de possibilités différentes de participation présentent également des différences au plan de leurs compétences sociales et politiques.

L'intensité et la qualité de l'expérience individuelle de la participation doivent être caractérisées sur la base des aspects suivants : codétermination, expression de sa propre opinion, traitement de la charge affective, formes de discours (style de direction participatif), objectifs d'éducation et morale de la responsabilité, sujets des discussions politiques, multiplicité des sujets de discussion et qualité des rapports avec la personne en situation de responsabilité.

La codétermination constituant une caractéristique primordiale de la participation, il faudra en tenir dûment compte dans la sélection des possibilités de participation à soumettre à la comparaison empirique (cf. section 3). Mais l'expérience de la participation repose sur bien plus que le degré de codétermination, et il sera indispensable que les participants procèdent à l'évaluation globale de ces expériences.

Le modèle suivant présente les composantes à prendre en compte dans l'étude des rapports (supposés) entre l'expérience de la participation dans des contextes institutionnels et les compétences sociales et politiques correspondantes de la personne (figure 3). Pour ce qui est des compétences individuelles, nous avons conservé la classification de Weiss (1981) en compétences personnelles et sociales d'une part et compétences politiques de l'autre, afin de pouvoir soumettre éventuellement à une vérification empirique les rapports dont nous avons fait l'hypothèse entre ces domaines.

Figure 2 Influences à double sens entre l'expérience de la participation et les compétences individuelles



6.6 Questions à soumettre à l'étude empirique

L'adaptation du modèle d'influences à double sens entre l'expérience de la participation et les compétences individuelles dérivées de Weiss (1981) fait ressortir avec évidence les questions suivantes à soumettre à une éventuelle étude.

- Existe-t-il des différences entre l'évaluation que font les participants des formes de participation proposées dans des contextes institutionnels requérant un degré élevé ou réduit de codétermination ? Existe-t-il des différences entre les traits de personnalité des participants dans des contextes institutionnels requérant un degré élevé ou réduit de codétermination ? Les diverses exigences et objectifs des responsables et des organisateurs se reflètent-ils dans l'évaluation des participants ?
- Existe-t-il des liens entre l'évaluation des occasions de participation offertes et certains traits de personnalité des jeunes ?
- Existe-t-il des liens entre l'évaluation faite par les jeunes des aspects de la participation et leurs idées politiques sur l'implication, les droits et devoirs, le débat public et le courage politique ?

- d) Existe-t-il des liens entre l'évaluation faite par les jeunes de certains aspects de la participation et leurs intérêts politiques directs et indirects, leurs idées, leurs activités et leurs appartenances ?
- e) Existe-t-il des liens entre des traits de personnalité des jeunes (jugement moral, image de soi, disposition à l'engagement, penchants autoritaristes) et les discussions politiques menées dans la famille, dans un contexte institutionnel ou parmi des jeunes ? Existe-t-il des liens entre les sujets de discussions politiques et les compétences politiques ?
- f) Existe-t-il des liens entre des traits de personnalité des jeunes et leurs compétences politiques ?
- g) Peut-on prédire l'existence de compétences sociales et politiques d'après la qualité de l'expérience de la participation faite par les jeunes ?

Comme il ressort de ces questions, les contextes institutionnels à examiner doivent appartenir à différents domaines de la vie et offrir des expériences de participation très diverses. Les écoles et les organismes de formation (universités et entreprises, par exemple) constituent des domaines aisément accessibles à l'étude. Dans le domaine des loisirs, sachant que nous nous intéressons surtout aux groupes institutionnalisés et que 34,4 % au moins des jeunes de Suisse se rendent au moins une fois par semaine dans une association, un club ou un groupe (Office fédéral de la statistique, 1997), il convient de couvrir ce domaine. La politique constitue pour les jeunes, à l'échelon européen, un domaine de moindre importance, et 4,4 % seulement d'entre eux sont membres d'un syndicat ou d'un parti en moyenne européenne (Commission européenne, 1997). En Suisse, les indications de fréquentation des manifestations politiques permettent de conclure à une relative désaffection : 3,4 % seulement des 15 à 19 ans et 6,9 % des 20 à 29 ans assistent plusieurs fois par an à une manifestation politique. Bien que ce domaine soit donc de peu d'importance pour la plupart des adolescents et des jeunes adultes, la teneur même des questions à étudier conduirait à l'intégrer dans un travail ultérieur.

Niemi & Hepburn (1995) indiquent que la participation trop précoce n'est guère féconde et que la phase sensible de socialisation politique se situerait entre 14 et 25 ans (section 1.1). Comme il n'est pas question que l'étude ultérieure envisagée soit longitudinale, il est proposée de s'intéresser à ce groupe d'âge.

Ces questions devant donner lieu à une analyse différenciée, il conviendrait qu'une étude ultérieure adopte en outre plusieurs méthodes simultanément. Le questionnaire permet particulièrement d'évaluer les formes de participation pratiquées dans divers contextes ainsi que les compétences sociales et politiques ; les entretiens structurés donnent des descriptions plus libres et plus complètes des contextes étudiés, et une formulation spontanée des objectifs liés aux projets.

Compte tenu de ces points, il devrait être possible d'obtenir des résultats différenciés sur les effets de l'expérience de la participation sur les compétences individuelles.

7 Bibliographie

- Adelson, J. & O'Neill, R. (1966). Growth of political ideas in adolescence. Journal of Personality and Social Psychology, 4, 295-306.
- Arzt, P. (1997). Zwischen Pragmatien und Utopia: Aufgaben, Chancen und Perspektiven der Kinder und Jugendanwaltschaften. In C. Palentien & K. Hurrelmann (Hrsg.), Jugend und Politik: Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis (S. 414-427). Neuwied: Luchterhand.
- Barker, R. & Schoggen, P. (1973). Qualities of community life. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barnes, S. H. & Kaase, M. (Hrsg.). (1979). Political Action. Beverly Hills: Sage.
- Boukobza, E. (1998). Clés pour la participation: Guide à l'usage des praticiens. Youth Directorate/Direction de la Jeunesse. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Bronfenbrenner, U. (1960). Personality and Participation. Journal of Social Issues, 16, 54-63.
- Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett.
- Bruner, J. (1990). Acts on meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bundesamt für Statistik (1997). Jugendliche - Trendsetter oder Ausgeschlossene? Ein statistisches Portrait der Jugend in der Schweiz. Bern: BFS.
- Corsten, M. & Lempert, W. (1997). Beruf und Moral. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Conseil de l'Europe/CDEJ (Comité directeur européen pour la coopération intergouvernementale dans le domaine de la jeunesse) (1997). La participation des jeunes. Direction de la jeunesse: Editions du Conseil de l'Europe.
- Council of Europe/Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC) (1998). Projet: Education à la citoyenneté démocratique. Concepts de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Une première synthèse. Par F. Audiguer, Institut National de Recherche Pédagogique Paris, France.
- Council of Europe/Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC) (1999). Pour une éducation à la citoyenneté démocratique. Une Synthèse documentaire du Conseil de l'Europe 1989-1998. E. Grosjean avec la collaboration de F. Jaquemin. (DECS/EDU/CIT (99) 15.

- Dahrendorf, R. (1992). Der moderne soziale Konflikt. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Damon, W. (1998). Political development for a democratic future. Journal of Social Issues, 54, 621-627.
- Durkheim, E. (1984). Erziehung, Moral und Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp (Original 1922: L'education morale).
- Eder, F. (1998). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13). Göttingen: Hogrefe.
- Elder, G. H. J. (1974). Children of the great depression. Chicago: University of Chicago Press.
- Erikson, E. H. (1968). Identity, youth, and crisis. New York, NY: W. W. Norton.
- Erikson, E. H. (1973/orig. 1959). Identität und Lebenszyklus (Orig. engl. Identity and Life Cycle). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Europäische Kommission, Generaldirektion XXII, Allgemeine und Berufliche Bildung, Jugend (1997). Die Jugend an der Schwelle zum Jahr 2000: Ihr Profil, ihre Ansichten, ihre Erwartungen. Luxembourg: Amt für Ämtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Fend, H. (1991). Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Bern: Huber.
- Fend, H., Büeler, X., Grob, U. & Kassis, W. (1996). Politische Bildung und Persönlichkeitsförderung als Qualitätskriterien von Bildungssystemen. Zürich: Bericht der Schweizer Arbeitsgruppe "Cross-Curricular-Competencies" von Network A des INES-Projekts der OECD im Auftrag des Bundesamtes für Statistik, Bern.
- Fischer, A. (1997). Engagement und Politik. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), Jugend '97 (S. 303-343). Opladen: Leske + Budrich.
- Flanagan, C. A., Bowes, J. M., Johnsson, B., Csapo, B. & Sheblanova, E. (1998). Ties that bind: Correlates of adolescents' civic commitments in seven countries. Journal of Social Issues, 54, 457-478.
- Gay, D. (1998). Les fonctions sociales de l'apprentissage de la citoyenneté : étude sur les Parlements des jeunes. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz (S. 177-187). Freiburg, Schweiz: Universitätsverlag.

- Gibbs, J. C., Basinger, K. S. & Fuller, D. (1992). Moral maturity: Measuring the development of sociomoral reflection. Hillsdale: Erlbaum.
- Golubovic, Z. (1982). Worker participation and dealienation of labor relations. Socioloski Pregled, 16, 1-10. (zit. nach Conseil de l'Europe/CDEJ, 1997).
- Gottman, J. M. (1996). Studying emotion in social interaction. In M. Lewis & J. M. Haviland (Hrsg.), Handbook of emotions (S. 475-487). New York: The Guilford Press.
- Grob, A., Lüthi, R., Kaiser, F. G., Flammer, A., Mackinnon, A. & Wearing, A. J. (1989). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). Entwicklung und Überprüfung. Forschungsberichte aus dem Psychologischen Institut der Universität Bern.
- Grundmann, M. (1994). Diskussionsthemen im Freundes- und Familienkreis: Ihr Einfluss auf soziales Engagement bei Ost- und Westberliner Jugendlichen. Beitrag zum 39. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Hamburg, 25. - 29. Septemeber.
- Hauser, S. T., Powers, S. I. & Noam, G. G. (1991). Adolescents and their families. New York: The Free Press.
- Häfeli, K., Kraft, U. & Schallberger, U. (Hrsg.). (1988). Berufsausbildung und Persönlichkeit-sentwicklung. Bern: Huber.
- Held, J., Horn, H.-W. & Marvakis (1996). Gespaltene Jugend. Politische Orientierungen jugendlicher ArbeitnehmerInnen. Opladen: Leske + Budrich.
- Hermann, M. C. (1997). Institutionalisierte Jugendparlamente: Über die Beteiligungsmotivation kommunaler Akteure - Formen, Chancen und Risiken. In C. Palentien & K. Hurrelmann (Hrsg.), Jugend und Politik: Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis (S. 315-334). Neuwied: Luchterhand.
- Höffe, O. (1987). Politische Gerechtigkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hoff, E.-H., Lempert, W. & Lappe, L. (1991). Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien. Bern: Huber.
- Honneth, A. (1992). Kampf um Anerkennung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1994). Desintegration. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Horn, H.-W., Oser, F. & Cocard, Y. (1999). Der Fragebogen für Jugendliche. Fribourg: Departement für Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg, Lehrstuhl für Päd-

- gogik und Pädagogische Psychologie. Schriftenreihe zum Forschungsprojekt "Wenn ich gross bin, dann werde ich..." Zukunftsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen Nr. 2.
- Katz, I. & Haase, R. G. Racial ambivalence and american value conflict: Correlational and priming studies of dual cognitive structures. Journal of Personality and Social Psychology, 55, 893-905.
- Katz, L. F. & Gottman, J. M. (1993). Patterns of marital conflict predict children's internalizing and externalizing behaviors. Developmental Psychology, 29, 940-950.
- Keller, H. (Hrsg.). (1997). Handbuch der Kleinkindforschung, 2. Auflage. Bern: Huber.
- Klöti, U. & Risi, F.-X. (1991). Politische Bildung Jugendlicher. Ergebnisse der Rekrutenbefragung 1988. Aarau & Frankfurt a. M.: Sauerländer.
- Krampen, G. (1990). Sequenzanalytische Befunde zur Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Jugendalter. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 22, 325-340.
- Krampen, G. (1991). Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1998). Vorhersage politischer Partizipation und Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Übergang vom Jugend- zum frühen Erwachsenenalter. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 80-88.
- Krappmann, L. (1991). Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung (S. 355-375). Weinheim: Beltz.
- Kreppner, K. (1996). Kommunikationsverhalten und ihren jugendlichen Kindern und der Zusammenhang mit Indikatoren des Selbstwertgefühls. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 45, 130-147.
- Kreppner, K. (1997). Einfluss von Familienkommunikation auf das Entstehen von Vorläufern des Rechtsempfindens bei Kleinkindern. In E.-J. Lampe (Hrsg.), Zur Entwicklung von Rechtsbewusstsein (S. 341-370). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Krettenauer, T. (1998). Gerechtigkeit als Solidarität. Weinheim: Beltz.

- Krettenauer, T. (1999). Individualismus, Autonomie und Solidarität. In H. R. Leu & L. Krappmann (Hrsg.), Zwischen Autonomie und Verbundenheit (S. 266-298). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Krettenauer, T. & Edelstein, W. (1996). Ausländerfeindlichkeit unter Jugendlichen: Ansätze einer psychologischen Erklärung. In W. Edelstein & D. Sturzbecher (Hrsg.), Jugend in der Krise: Ohnmacht der Institutionen (S. 79-93). Potsdam: Verlag für Berlin-Brandenburg.
- Lempert, W. (1986). Moralische Urteilsstufen und Niveaus sozialer Aggregation. In F. Oser, W. Althof & D. Garz (Hrsg.), Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen. Beiträge zur Entstehung moralischer Identität. (S. 86-107). München: Kindt.
- Lempert, W. (1988). Soziobiographische Bedingungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 40, 62-92
- Lempert, W. (1993). Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozessstrukturen, Untersuchungsstrategien. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13, 2-35.
- Lempert, W. & Corsten, M. (1998). Soziale Bedingungen moralischen Lernens in Küchen und Labors - Resultate einer explorativen Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin. In P. F. E. Sloane, A. Schelten & G. A. Straka (Hrsg.), Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik (S. 9-24). Opladen: Leske & Budrich.
- Lewin, K. (1953). Der Hintergrund von Ehekonflikten (Orig. 1940). In G. W. Lewin (Hrsg.), Die Lösung sozialer Konflikte (S. 129-151). Bad Nauheim: Christian Verlag.
- Lewin, K. (1963). Feldtheorie in den Sozialwissenschaften (Orig. 1951). Bern: Huber.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Pattern of aggressive behavior in experimentally created "social climates". Journal of Social Psychology, 10, 271-299.
- Lind, G. & Wackenhut, R. (1985). Tests zur Erfassung der moralischen Urteilskompetenz. In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wackenhut (Hrsg.), Moralisches Urteilen und soziale Umwelt. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen (S. 59-80). Weinheim: Beltz.

- Lyotard, J.-F. (1994). Sensus communis, das Subjekt im Entstehen. In J. Vogl (Hrsg.), Gemeinschaften, Positionen zu einer Philosophie des Politischen (S. 223-250). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- McDermott, R. P. (1977). Social relations as context for learning. Harvard Educational Review, 47, 198-213.
- Meyer-Bisch, P. (1998). L'éducation aux droits de l'homme et aux nouvelles citoyennetés. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz (S. 145-162). Freiburg, Schweiz: Universitätsverlag.
- Minuchin, P. & Shapiro, E. K. (1983). The school as context for social development. In E. M. Hetherington (Hrsg.), Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development (S. 197-274). New York: Wiley.
- Montada, L. & Schneider, A. (1989). Justice and emotional reactions to the disadvantaged. Social Justice Research, 3, 313-344.
- Montada, L. & Schneider, A. (1991). Justice and prosocial commitment. In L. Montada & H. W. Bierhoff (Hrsg.), Altruism in social systems (S. 58-81). Lewiston, NY: Hogrefe & Huber.
- OECD/Human Resources Development Canada (1997a). Literacy Skills for the knowledge society: Further results from the International Adult Literacy Survey. OECD: 2 rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France.
- OECD/Centre for Educational Research and Innovation/Indicators of Education Systems (1997b). Prepared for life? OECD: 2 rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France.
- Oser, F. (1998a). Theorien zur Moralentwicklung und Demokratieentwicklung in Europa. Berichte zur Erziehungswissenschaft Nr. 114 a+b. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Oser, F. (1998b). Was ist staatsbürgerliche Erziehung. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz (S. 71-80). Freiburg, Schweiz: Universitätsverlag.
- Oser, F. (1998c). Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Oser, F. & Althof, W. (in Bearbeitung). Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Lebens in der Schule. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), Moralerziehung in der Schule. (Herausgabe Anfang 2001).
- Oser, F. & Biedermann, H. (2000). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist (14 Fallstudien unter derselben Betrachtungsweise). Freiburg, Schweiz: Departement für Erziehungswissenschaften
- Oser, F. & Schläfli, A. (1986). Und sie bewegt sich doch. Zur Schwierigkeit der stufenmässigen Veränderung des moralischen Urteils am Beispiel von Schweizer Banklehrlingen. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hrsg.), Transformation und Entwicklung (S. 217-251). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oswald, H., Kuhn, H.-P., Rebenstorf, H. & Schmid, C. (1999). Brandenburger Jugendlängsschnitt. Universität Potsdam: Institut für Pädagogik, Arbeitspapier B2.
- Palentien, C. & Hurrelmann, K. (1997). Veränderte Jugend - veränderte Formen der Beteiligung Jugendlicher. In C. Palentien & K. Hurrelmann (Hrsg.), Jugend und Politik: Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis (S. 11-29). Neuwied: Luchterhand.
- Reichenbach, R. (1994). Moral, Diskurs und Einigung. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Pädagogik. Bern: Peter Lang.
- Reichenbach, R. (1998). Zwischen Polisidyll und massendemokratischem Realismus. Bemerkungen anlässlich der Ergebnisse einer Expertenbefragung zur politischen Bildung in der Schweiz. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz (S. 15-35). Freiburg, Schweiz: Universitätsverlag.
- Rohrman, B. (1990). Partizipation und Protest. In L. Kruse, C.-F. Graumann & E.-D. Lantermann (Hrsg.), Ökologische Psychologie (S. 645-653). München: Psychologie Verlags Union.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), Handbook of Child Psychology, Vol. 3: Social, Emotional and Personality Development (S. 619-700). New York: Wiley.
- Rucht, D. (1982). Planung und Partizipation - Bürgerinitiativen als Herausforderung politisch-administrativer Planung. München: Tuduv.
- Schweer, M. (1996). Vertrauen in der pädagogischen Beziehung. Bern: Huber

- Shell Jugendstudie (2000). Jugend 2000. Hrsg.: Deutsche Shell. Gesamtkonzeption und Koordination: Arthur Fischer, Yvonne Fritzsche, Werner Fuchs-Heinritz u.a. Leske & Budrich
- Smetana, J. G., Yau, J. & Hanson, S. (1991). Conflict resolution in families with adolescents. Journal of Research on Adolescence, 1, 189-206.
- Smetana, J. G., Yau, J., Restrepo, A. & Braeges, J. L. (1991). Adolescent-parent conflict in married and divorced families. Developmental Psychology, 27, 1000-1010.
- Smith, D. H., Macaulay, J. & Associates (1980). Participation in social and political activities. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Spiel, C., Kreppner, K. & Von Eye, A. (1995). Die Familien-Beziehungs-Skalen, FBS: Bericht über die Entwicklung eines Screening-Instruments zur Erfassung von Beziehungen Jugendlicher zu ihren Eltern. Diagnostica, 41, 322-333.
- Tallman, I. (1971). Family problem solving and social problems. In J. Aldous, T. Condon, R. Hill, M. Straus & I. Tallman (Hrsg.), Family problem solving (S. 324-350). Hinsdale, Ill.: The Dryden Press.
- Taylor, C. (1991). Die Beschwörung der Civil Society. In K. Michalski (Hrsg.), Europa und die Civil Society. Stuttgart.
- Tiemann, D. (1997). Alltagsdemokratie statt Partizipationsspielwiesen: Beteiligung und Verantwortung als Regelfall. In C. Palentien & K. Hurrelmann (Hrsg.), Jugend und Politik: Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis (S. 334-363). Neuwied: Luchterhand.
- Torney, J., Oppenheim, A. N. & Farnen, R. F. (1975). Civic education in ten countries: An empirical study. New York, NY: Wiley.
- Torney-Purta, J. (1989). Political cognition and its restructuring in young people. Human Development, 32, 14-23.
- Torney-Purta, J. (1990). Youth in relation to social institutions. In S. S. Feldman & G. R. Eliot (Hrsg.), At the threshold (S. 457-477). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- von Alemann, U. (1975). Partizipation - Demokratisierung - Mitbestimmung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Vuchinich, S., Vuchinich, R. & Wood, B. (1993). The interparental relationship and family problem solving with preadolescent males. Child Development, 64, 1389-1400.
- Walker, L. J. & Taylor, J. H. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. Child Development, 62, 264-283.
- Wandersman, A. (1981). A framework of participation in community organizations. Journal of Applied Behavioral Science, 17, 27-58.
- Weiss, W. W. (1981). Überlegungen für ein theoretisches Modell politischer Sozialisation. In H.-D. Klingemann & M. Kaase (Hrsg.), Politische Psychologie (S. 37-55). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Yates, M. & Youniss, J. (1996). A developmental perspective on community service in adolescence. Social Development, 5, 85-111.
- Yates, M. & Youniss, J. (1998). Community service and political identity development in adolescence. 54, 495-512.
- Youniss, J. & Yates, M. (1997). Community service and social responsibility in youth. Chicago: University of Chicago Press.