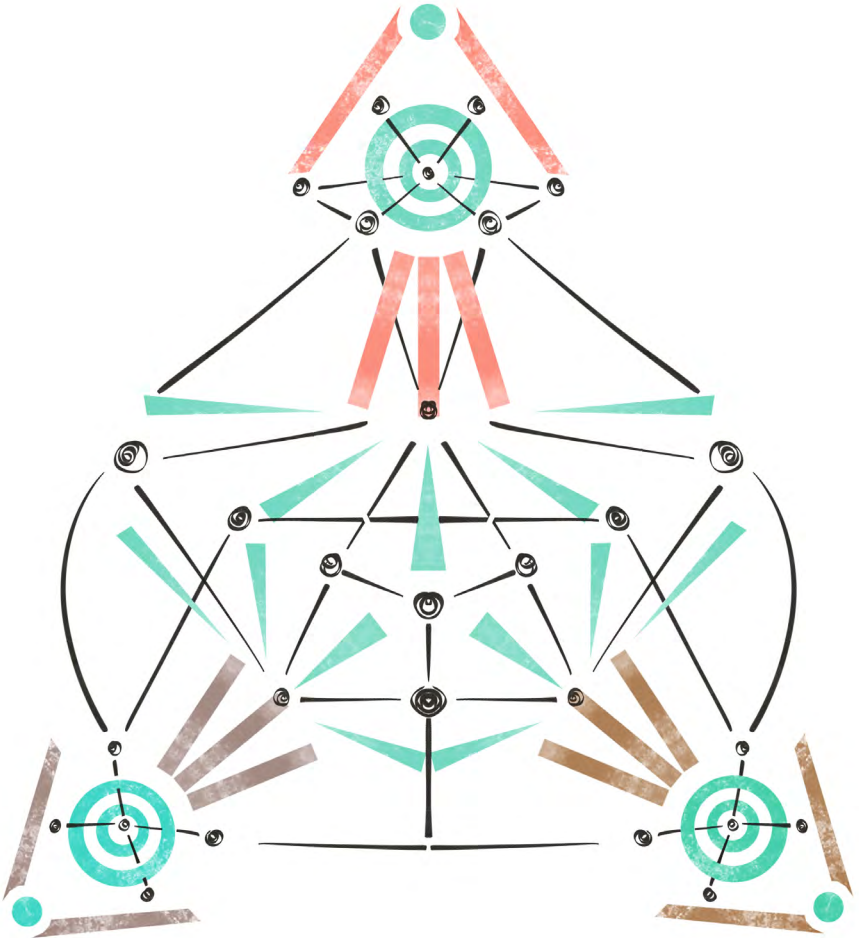


# CITOYENNETÉ

Cécile Giraud et  
Camile Aghokeng Dongmo



Partenaires



---

Avec le soutien de



## Étude commandée par la Direction générale de la coopération au développement et de l'aide humanitaire (DGD).

*Les opinions de l'entité organisatrice ne reflètent pas automatiquement celles du gouvernement belge, de l'ARES ou du VLIR-UOS, et ne peuvent en aucun cas être liées au gouvernement belge, l'ARES ou le VLIR-UOS.*

### LES AUTEURS

CAMILE AGHOKENG DONGMO est diplômé en Sciences du Développement, et passionné par les dynamiques de développement durable et de l'éducation au développement durable.

CÉCILE GIRAUD est docteure en sciences politiques et sociales, chargée de cours à l'UCLouvain et experte en citoyenneté mondiale pour Enabel, l'agence belge de développement. Elle travaille depuis longtemps autour des problématiques de citoyenneté, migrations et enjeux globaux.

ODILE UWERA est une illustratrice et écrivaine basée à Kigali, au Rwanda. Son travail explore l'interconnexion entre identité individuelle et identité collective dans un monde diversifié. Elle combine images et mots dans des bandes dessinées et l'écriture de scénarios.

# CITOYENNETÉ

Cécile Giraud et Camile Aghokeng Dongmo<sup>1</sup>

---

La citoyenneté établit un lien entre un individu et une communauté unie sur un même territoire et gouvernée par des lois communes. Elle renvoie également à des pratiques politiques, sociales et éthiques axées sur le bien commun. Par exemple, l'éco-citoyenneté concerne l'engagement des citoyens pour l'environnement. Toutefois, les interprétations et pratiques de l'éco-citoyenneté varient, allant du soutien à l'économie verte à la remise en question des systèmes responsables de la dégradation environnementale, ou bien au changement radical de paradigme en revalorisant les savoirs et visions du monde qui ont été écartés par la modernité.

---

## Concept

La citoyenneté est une idée qui remonte aux cités de la Grèce antique, où certains résidents, comme les hommes libres de plus de 30 ans, pouvaient gérer les affaires publiques et participer aux débats de l'Assemblée. Ces citoyens avaient des droits et des devoirs, et étaient égaux devant la loi. Plus tard, l'Empire romain a adopté ce concept mais l'a légèrement modifié. La citoyenneté romaine incluait des droits politiques, civils et juridiques, et des devoirs tels que le service militaire et les impôts. Mais contrairement aux Grecs, elle n'impliquait pas une participation active à la gestion des affaires publiques (Schnapper, 2018). Le mot *citizenship* en anglais ou *citoyenneté* en français

---

<sup>1</sup> Nous avons utilisé des outils d'intelligence artificielle pour simplifier le jargon de nos textes académiques et pour faciliter une lecture plus accessible.

vient de *citezein* en ancien français, provenant du latin *civitas*, qui signifie *droit de cité*.

Bien que le concept de citoyenneté ait changé avec le temps et varie selon les lieux, il est traditionnellement lié à *l'appartenance* d'un individu à un groupe, une communauté ou une nation, à un *territoire* défini par des frontières, et à une *organisation politique*. Sur ce territoire, il y a des lois communes et une autorité politique qui assurent les droits des citoyens et veillent au respect de leurs devoirs. Selon les systèmes politiques, les citoyens peuvent participer directement ou indirectement à la gestion des affaires publiques.

Le concept de citoyenneté est étudié et mobilisé par une série de disciplines, chacune apportant sa propre nuance à la notion. Pour les juristes, elle représente principalement un lien légal

**Bien que le concept de citoyenneté ait changé avec le temps et varie selon les lieux, il est traditionnellement lié à l'appartenance d'un individu à un groupe, une communauté ou une nation, à un territoire défini par des frontières, et à une organisation politique.**

entre l'individu et l'État, marquant à la fois l'appartenance, les obligations citoyennes et la protection des droits par l'État (Kivisto et Faist, 2007). En ce sens, le terme *citoyenneté* est pratiquement équivalent au terme *nationalité*.

Les politologues, quant à eux, voient dans la citoyenneté un droit à revendiquer des libertés et des droits, et à s'engager activement dans la gestion des affaires publiques, que ce soit

au niveau local, régional ou national. En 1950, Marshall a documenté l'évolution des droits citoyens en Angleterre du 19e au début du 20e siècle, mettant en lumière la transformation progressive de la citoyenneté. Il a décrit les droits civils, essentiels pour garantir les libertés individuelles, tels que la liberté d'expression, de croyance, de pensée, ainsi que le droit à la propriété privée, à un accès équitable à la justice, et à contracter librement.

À ces droits civils s'ajoutent les droits politiques, traduits par la capacité pour les citoyens d'élire des représentants ou d'assumer des rôles politiques. Cette dimension politique est ancrée dans les origines mêmes du concept du temps des Grecs, mais elle a fait l'objet de nombreuses luttes par des groupes exclus qui se sont battus pour pouvoir participer aux affaires publiques. La lutte des suffragettes en est un exemple. Enfin, une troisième couche, celle des droits sociaux, vient compléter ce tableau. Cette dimension sociale englobe les droits essentiels au bien-être collectif : la protection sociale, la sécurité économique, et le droit au bien-être, enrichissant ainsi la portée et la profondeur du concept de citoyenneté (Dang et Letablier, 2009).

**Pour les sociologues et les anthropologues, la citoyenneté transcende sa simple définition légale pour s'incarner dans les pratiques quotidiennes.**

Pour les sociologues et les anthropologues, la citoyenneté transcende sa simple définition légale pour s'incarner dans les pratiques quotidiennes. Ils explorent ce qu'ils nomment la dimension '*substantive*' ou '*processuelle*' de la citoyenneté (Waldis, 2010), mettant en avant non pas le statut légal, mais l'engagement actif des personnes dans la sphère commune. Cette perspective se distingue également de l'approche politique, car elle ne s'attache pas aux règles formelles de la participation politique. Au cœur de cette vision processuelle, l'accent est mis sur les normes, les pratiques, les significations et les identités qui façonnent la vie sociale, indépendamment de la possession formelle de la citoyenneté ou de la nationalité (Isin, 2002). Les sociologues examinent par exemple les mouvements sociaux et les revendications citoyennes qui changent le contenu et la forme de citoyenneté. La lutte pour les droits des LGBTQ+, les protestations contre l'austérité ou les occupations de places publiques, sont tous des manifestations de citoyenneté qui redéfinissent 'le droit d'avoir des droits'.

**Du côté des sciences de l'éducation, la citoyenneté est envisagée comme une finalité de l'éducation : celle-ci devant former des citoyens libres, critiques, autonomes, capables de prendre part à la vie publique.**

Du côté des sciences de l'éducation, la citoyenneté est envisagée comme une finalité de l'éducation : celle-ci devant former des citoyens libres, critiques, autonomes, capables de prendre part à la vie publique. On y suppose donc que la citoyenneté est une matière qui peut s'enseigner, par exemple à travers le curriculum scolaire. Dans les faits cependant, l'éducation à la

citoyenneté se manifeste souvent comme un apprentissage du *vivre-ensemble*, enseignant aux individus à adopter les comportements et attitudes que la société valorise (Audigier, 2007). Cela inclut par exemple des principes de base tels que parler à son tour, accomplir consciencieusement son travail, respecter les horaires, et maintenir une conduite non-violente, entre autres.

Enfin, émerge une nouvelle forme de citoyenneté plus récente : la *citoyenneté éthique* (Giraud, 2017). Cette forme de citoyenneté transcende les cadres légaux et politiques traditionnels pour se concentrer sur la responsabilisation individuelle et collective en faveur de causes éthiques. Cela se manifeste dans

des engagements tels que le respect de l'environnement, la solidarité internationale, ou encore le bénévolat, reflétant une citoyenneté active et tournée vers des enjeux mondiaux. Parmi cette forme de citoyenneté éthique, nous pouvons citer la citoyenneté environnementale, ou éco-citoyenneté,

**La citoyenneté éthique redéfinit non seulement nos actions, mais aussi notre manière de concevoir notre rôle dans un monde interconnecté.**

ou la citoyenneté mondiale ou cosmopolite par exemple. Ces formes de citoyenneté redéfinissent non seulement nos actions, mais aussi notre manière de concevoir notre rôle dans un monde interconnecté.

## Étude de cas

Comme pour les autres concepts de ce Lexico, le concept de citoyenneté est mobilisé dans des débats polémiques par plusieurs acteurs et de plusieurs façons. Pour explorer comment ce concept peut englober diverses réalités contradictoires, considérons le cas de l'éco-citoyenneté, promue par l'éducation au développement durable.

*L'éco-citoyenneté, ou citoyenneté environnementale, s'ancre dans l'idée de la citoyenneté éthique dont nous avons parlé plus haut. Elle se manifeste à travers des programmes éducatifs axés sur le développement durable, la sensibilisation à l'environnement et le changement climatique. Ces programmes se sont étendus dans les curriculums à travers le monde depuis le début du 21<sup>e</sup> siècle (Considère et Tutiaux-Guillon, 2013). Ils sont considérés essentiels pour permettre aux jeunes de comprendre et d'agir face à un défi mondial crucial pour l'avenir.*

Promue notamment par les Objectifs de développement durable (2015), l'éducation au développement durable souligne l'importance de l'engagement local en matière d'environnement. La question de la citoyenneté, avec ses implications éthiques, théoriques et épistémologiques, reste centrale dans ces projets éducatifs, car atteindre la durabilité exige une transformation comportementale qui ne peut être accomplie sans une participation citoyenne active (Alpe & Girault, s. d.).

Alpe & Girault (ib.) formulent alors 3 missions fondamentales de l'éducation au développement durable : (1) Inciter à la participation active dans des initiatives de développement durable ; (2) Former les futurs citoyens et partenaires sociaux à débattre, décider et agir collectivement pour un développement durable, incarnant ainsi une citoyenneté active et effective ; (3) Soutenir l'orientation professionnelle en introduisant les métiers et les innovations de l'économie verte et du développement social.

Dans la même optique, Champagne St-Arnaud et Samson (2022) soulignent que les activités d'éducation liées à l'environnement ou aux changements

climatiques enrichissent les connaissances environnementales tout en cultivant aussi des compétences fondamentales comme la pensée critique et le leadership. Sauvé (2014) ajoute que l'alliance de ces comp 

**L'alliance de  
compétences éthiques  
et scientifiques est  
cruciale pour forger une  
 cocitoyennet  robuste.**

tences éthiques et scientifiques est cruciale pour forger une écocitoyenneté robuste.

Ainsi, l'éco-citoyenneté émerge comme le fruit de l'éducation au développement durable. Les * co-citoyens* sont perçus comme des individus pleinement conscients des défis environnementaux, armés de connaissances approfondies sur les enjeux, leurs origines, ainsi que leurs répercussions sur les sphères sociales, environnementales, politiques et économiques. Ces citoyens sont dès lors équipés pour adopter des comportements éco-responsables (Georgiou et al., 2021).

Toutefois, la notion d'éco-citoyenneté, à l'instar des autres formes de citoyenneté éthique, repose sur des idéaux universalistes et des perspectives normatives qui masquent souvent de profondes variations dans l'interprétation du terme. Il est donc crucial de démêler ces nuances.

Pour y parvenir, nous devons explorer comment différentes interprétations de l'éco-citoyenneté abordent des questions fondamentales telles que : 1. Quelle est notre définition du développement durable ? 2. Quel type de monde durable aspirons-nous à créer ? 3. Que signifie être un éco-citoyen ? Pour plus de clarté, nous adopterons ici les catégories définies par Pashby et al. (2020) pour l'éducation à la citoyenneté mondiale (voir aussi Giraud, 2020). Ces catégories servent d'idéal-types ; les pratiques réelles sont souvent plus nuancées et interconnectées.

Dans une optique néolibérale, le développement durable est vu comme une exploitation responsable des ressources naturelles, considérées comme une collection de biens, pour maintenir les conditions de vie futures (Kopnina, 2020). Ce modèle promeut un « monde durable » où la croissance économique persiste selon des principes libéraux, mais adopte une teinte plus « verte ». Cela inclut des pratiques comme les mécanismes de droits à polluer régulés par le marché ou la responsabilité environnementale des entreprises. Dans cette vision du développement durable, l'éducation vise à former des jeunes aptes à naviguer dans la nouvelle *économie verte* (Bessant et al., 2015). Elle s'emploie à leur inculquer les connaissances et compétences techniques du développement durable valorisées sur le marché de l'emploi. Ainsi formés, les éco-citoyens deviennent des acteurs clés, armés de savoirs pour *verdir* les sphères humaines, financières et industrielles, et animés par la volonté d'impulser ce changement dans leur travail et leur vie privée.

Dans une perspective libérale, le développement durable adopte une approche plus holistique qui englobe les sphères économique, sociale et environnementale. Il s'appuie sur des principes considérés comme universels—tels que l'équité intergénérationnelle, l'égalité, la paix, et la justice sociale—qui prennent des formes diverses selon les contextes (Unesco, 2012). L'objectif est de construire un monde durable qui gère judicieusement ses ressources en vue de les préserver pour les futures générations, satisfait les besoins fondamentaux de l'humanité et respecte les valeurs humanistes comme la dignité et les droits de l'homme. Dans cette vision du développement durable, l'éducation doit inculquer aux jeunes des connaissances sur les défis globaux, tels que la crise environnementale. Elle doit aussi transmettre des valeurs fondamentales comme la démocratie, les droits de l'homme, la tolérance, et le respect de la nature. Ces principes aideront les futures générations à édifier un monde plus durable. L'éco-citoyen est ainsi celui qui adopte des comportements responsables et respectueux, qui réduit par exemple son empreinte carbone ou privilégie les produits locaux.

Dans une perspective critique, le développement durable exige une remise en question des modes de vie et des pensées qui ont conduit aux crises environnementales. Cela appelle à une transformation radicale de nos économies et de nos habitudes

**L'éco-citoyen développe  
une pensée critique  
vis-à-vis des systèmes  
économiques,  
idéologiques, politiques  
et sociaux responsables  
de la destruction de la  
nature et des conditions  
de vie sur Terre.**

de consommation, ainsi qu'une réévaluation de notre relation au monde et à la nature. Une telle perspective questionne aussi les dynamiques de domination dans le rapport humain/non-humain et Nord/Sud. Ce mouvement aspire à construire un monde basé sur la justice sociale, où les relations humaines et environnementales sont guidées par la

coopération et le soin mutuel (Blewitt, 2005). Dans cette vision du développement durable, l'objectif de l'éducation n'est pas tant d'enseigner le développement durable de manière traditionnelle, mais plutôt de favoriser une écologie critique ou *écopedagogie*. Cette approche encourage une réflexion profonde sur la perception de l'environnement, notre rôle au sein de celui-ci et les interconnexions entre les enjeux locaux et mondiaux. Elle accentue aussi les principes de solidarité essentiels, en particulier dans le contexte des relations Nord-Sud et des systèmes qui contribuent à la dégradation de notre planète (Kahn, 2008). L'éco-citoyen, ainsi formé, développe alors une pensée critique vis-à-vis des systèmes économiques, idéologiques, politiques et sociaux responsables de la destruction de la nature et des conditions de vie sur Terre. Il questionne et déconstruit les paradigmes dominants pour envisager des solutions alternatives. Il est armé d'une compétence en pensée systémique qui lui permet de comprendre les liens et de promouvoir des changements novateurs pour un avenir mondial plus durable.

Dans une perspective post-critique, l'idée du développement durable est remise en question comme étant un concept profondément occidental et moderne, mal adapté aux réalités

globales en raison de ses prétentions universalistes et de sa vision de la nature comme simple collection de ressources. Cette approche post-critique propose de démanteler les principes traditionnels du développement durable, tels que la distinction humain/non-humain et de réinventer notre perception du monde en intégrant des épistémologies non-occidentales qui enrichissent et diversifient notre compréhension du bien-être (Vasquez-Fernandez et Ahenakew pii tai poo taa, 2020). Elle vise à créer un “monde désirable” à travers un tissu pluriel de savoirs et de relations avec le monde, où la diversité des cultures et des modes de vie est valorisée et préservée, sans hiérarchie imposée. Dans cette vision, l'éducation visant à former des éco-citoyens devient un acte d'émancipation. Elle vise à déconstruire le narratif dominant sur les causes et les solutions des problèmes environnementaux, mettant en lumière des visions du monde, des pratiques et des modes de vie restés en marge de la modernité. L'éco-citoyen est donc celui qui adopte des modes de vie alternatifs, transformant ainsi profondément ses interactions avec autrui et avec la nature.

Cette analyse des diverses interprétations de l'éco-citoyenneté nous incite à considérer comment l'engagement citoyen pour la planète et les différents types d'éducatifs qui encouragent cet engagement ne sont pas neutres. Bien que le terme d'éco-citoyenneté puisse uniformément désigner l'activisme environnemental, les visions du développement durable et les idées sur ce que devrait être un monde plus durable varient grandement. Ainsi, dans l'élaboration de politiques éducatives favorisant le développement durable, il est essentiel d'analyser les croyances et les conceptions du monde qui sous-tendent les programmes et activités proposés.

**L'engagement citoyen pour la planète et les différents types d'éducatifs qui encouragent cet engagement ne sont pas neutres.**

## Bibliographie

- Alpe, Y. & Girault, Y. (s.d.). Actes du colloque « Education au développement durable et à la biodiversité: Concepts, questions vives, outils et pratiques ».
- Audigier, F. (2007) « L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, pp. 44.
- Bessant, S.E.F., Robinson, Z.P. & Ormerod, M. (2015) « Neoliberalism, new public management and the sustainable development agenda of higher education: history, contradictions and synergies », *Environmental Education Research*, 21(3).
- Blewitt, J. (2005) « Education for Sustainable Development, Governmentality and Learning to Last », *Environmental Education Research*, 11(2), pp. 173-185.
- Champagne St-Arnaud, V. & Samson, G. (2022) « Évaluer l'efficacité de l'éducation relative au changement climatique en milieu non formel : une étude de cas, Éducation relative à l'environnement », 17(1).
- Considère, S. & Tutiaux-Guillon, N. (2013) « L'éducation au développement durable: entre « éducation à » et disciplines scolaires », *Recherches en didactiques*, pp. 15.
- Dang, A. & Letablier, M. (2009) « Citoyenneté sociale et reconnaissance du « care »: Nouveaux défis pour les politiques sociales », *Revue de l'OFCE*, 109, pp. 5-31.
- Georgiou, Y., Hadjichambis, A.C. & Hadjichambi, D. (2021) « Teachers' Perceptions on Environmental Citizenship: A Systematic Review of the Literature », *Sustainability*, 13(5), pp. 2622.
- Giraud, C. (2017) « Mobilités, subjectivités et citoyennetés dans la ville globale », *Doctoral thesis, UCLouvain*.
- Giraud, C. (2020) « Les différentes faces de l'éducation à la citoyenneté mondiale » *Issue Paper*, pp.1, Enabel.
- Insin, Engin F. (2002). *Being Political: Genealogies of Citizenship*. Minneapolis, USA: University of Minnesota Press.
- Kahn, R. (2008) « From Education for Sustainable Development to Ecopedagogy: Sustaining Capitalism or Sustaining Life? », *Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4(1).
- Kivisto, P. & Faist, T. (2007) « Citizenship: Discourse, Theory and Transnational Prospects, Key themes in sociology », Malden, Mass: Blackwell.
- Kopinina, H. (2020) « Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals », *The Journal of Environmental Education*, 51(4).
- Marshall, T.H. (1950) « Citizenship and Social Class and Other Essays », Cambridge: University Press.
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S. & Andreotti, V. (2020) « A meta-review of typologies of global citizenship education », *Comparative Education*, 56(2).
- Sauvé, L. (2014) « Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer », *Éducation relative à l'environnement*, pp.11.
- Schnapper, D. (2018) « Citoyenneté' in Nazet », Michel, 50 fiches d'actualité et de culture générale : Société, économie, politique, géopolitique, Édition Marketing Ellipses.
- Unesco (2012) « L'éducation pour le développement durable » : ouvrage de référence.
- Vasquez-Fernandez, A. & Ahenakew pii tai poo taa, C. (2020) « Resurgence of relationality : reflections on decolonizing and indigenizing 'sustainable development » , *Current Opinion in Environmental Sustainability*, pp. 43.
- Waldis, B. (2010) « La notion de la citoyenneté dans l'anthropologie politique de La Réunion », in Ruedgi, Francois & Boscoboinik, Andrea (eds), *De Palerme à Penang*, LIT Verlag.