

En bref

L'essentiel

L'intégrale

L'éducation à la citoyenneté

Par Annie Feyfant

Chargée d'études et de recherche à la Veille scientifique et technologique

La notion d'éducation à la citoyenneté est multiple ; elle est historiquement, politiquement et culturellement située.

Le cheminement des actions, réflexions et débats montre le passage du concept d'instruction civique et morale à celui d'éducation civique puis à celui d'éducation à la citoyenneté. Nous avons privilégié cette dernière expression, déclinée au gré des discours et recherches en « citoyenneté active », « citoyenneté globale », « citoyenneté démocratique », etc., en nous appuyant sur des travaux récents issus de la recherche et des organisations européennes.

Privilégiant une approche comparative internationale, ce dossier tente de cerner ce que l'expression « éducation à la citoyenneté » recouvre, selon les pays, les traductions qui en sont faites dans les curriculums ainsi que les représentations et applications qui en sont données sur le terrain.

Les problématiques de recherche associent ou opposent souvent : respect des diversités / sentiment d'unité nationale ; globalisation de la citoyenneté / citoyenneté cosmopolite ; enfants / citoyens ; démocratie à l'école / école démocratique.

Cette revue de littérature souligne l'existence de plusieurs points de tension :

- entre deux conceptions différentes de l'éducation à la citoyenneté : l'éducation au « vivre ensemble », avec pacification de l'espace scolaire, vs l'éducation politique et juridique du futur citoyen ;
- entre deux approches pédagogiques : privilégier les savoirs ou plutôt les expériences, faire passer l'enseignement par la vie scolaire ou à travers une discipline scolaire spécifique ;
- entre une éducation à la citoyenneté mise au service de la normalisation des comportements et une éducation à la citoyenneté qui vise à développer l'esprit critique des jeunes, en assumant le risque de désaccords entre jeunes et adultes.

Remerciements à François Audigier
pour ses conseils avisés.

Sommaire

1. L'éducation à la citoyenneté et ses contextes

2. Conceptions de la citoyenneté et construction de « l'éducation à... »

3. L'éducation à la citoyenneté dans les curriculums : quelques exemples

4. Éduquer à la citoyenneté : quelle réalité ?

5. En guise de conclusion

Bibliographie

[Consulter ce dossier en ligne](#)

[Vous abonner](#)

1. L'éducation à la citoyenneté et ses contextes

1.1 L'éducation à la citoyenneté en Europe

On peut raisonnablement retenir l'année 1997 comme point de départ pour établir une revue de littérature de recherche sur le concept d'éducation à la citoyenneté. C'est en effet cette année là que le Conseil de l'Europe a lancé le projet d'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) (Eurydice, 2005), et que le gouvernement anglais a constitué un groupe consultatif sur l'éducation à la citoyenneté dont les préconisations (rapport Crick) conduiront à l'intégration de l'éducation civique dans l'enseignement secondaire, comme matière à part entière (Qualifications and Curriculum Authority, 1998). 2005 fut *L'année européenne de la citoyenneté par l'éducation en Europe*, organisée à l'initiative du Conseil de l'Europe. Elle fut riche en production de rapports, articles, ouvrages visant à définir et promouvoir un concept en tension. Depuis cette date, sur la page dédiée à l'ECD du site du [Conseil de l'Europe](#), on peut lire en exergue : « *L'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (ECD/EDH) est l'ensemble des pratiques et des activités éducatives destinées à mieux préparer les jeunes et les adultes à participer activement à la vie démocratique et à exercer leurs droits et responsabilités dans la société* ».

Avant cela, plusieurs documents ont tenté de circonscrire le concept de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté. En 2000, François Audigier a identifié les concepts et les compétences de base pour l'éducation à la citoyenneté démocratique dans les sociétés européennes. Tout en indiquant qu'il est impossible d'établir une liste idéal-typique des compétences-clés (« *Comment éviter une longue litanie de compétences dont la somme définirait la perfection personnelle et sociale de l'humain et que la vie quotidienne se chargerait d'invalider (presque) en permanence ?* »), F. Audigier repère deux types de classement des compétences sollicitées par l'ECD (Audigier, 2000).

Une première approche consiste à opérer trois familles de compétences :

- **compétences cognitives** : compétences d'ordre juridique et politique, connaissances sur le monde actuel, compétences de type procédural, connaissance des principes et valeurs des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique ;
- compétences éthiques, liées aux choix de valeurs : capacité de l'individu à se construire dans sa relation aux autres. Ces compétences ont une dimension affective et émotionnelle forte, qui fait appel à un sentiment d'appartenance à un groupe et « met en jeu les identités » ;
- compétences liées à l'action ou « compétences sociales » : capacités à vivre avec d'autres et à coopérer, capacité à résoudre les conflits selon les principes du droit démocratique, capacité à intervenir dans le débat public ;

Une deuxième approche distingue quatre dimensions de la citoyenneté :

- **dimension politique et juridique** relative aux droits et obligations à l'égard du système politique et de la loi ;
- **dimension sociale** : relation aux autres, connaissances du fonctionnement des relations au sein d'une société ;
- **dimension économique** : connaissance du fonctionnement du monde économique et du monde professionnel ;
- **dimension culturelle** : représentations collectives et valeurs partagées.

En 2003, Karen O'Shea, elle aussi mandatée par le Conseil de l'Europe, a établi un glossaire des termes qui reflètent les idées du Conseil sur l'ECD, qu'elle a classés en trois parties : notions fondamentales, processus, pratiques et résultats. Partant du principe que l'ECD est un processus pédagogique, elle retient des termes comme « apprentissage actif », « action », « apprentissage coopératif », « apprentissage tout au long de la vie », « analyse critique », « réflexion », « recherche », « formation », « évaluation » etc. Dans la partie axée sur les résultats, elle pointe des termes comme « participation », « paix positive », « solidarité », « responsabilité », « cohésion sociale », « développement durable », etc. Elle note qu'« *un des buts premiers de l'ECD est de promouvoir une culture de la démocratie et des droits de l'homme, une culture permettant aux individus de mettre en œuvre un projet collectif : la création d'un sens communautaire. Elle entend ainsi renforcer la cohésion sociale, l'entente et la solidarité* » (O'Shea, 2003).

Dans une revue de littérature sur l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD), A. Osler et H. Starkey ont identifié six facteurs contextuels qui expliquent l'intérêt croissant pour l'ECD :

- la persistance d'injustices et d'inégalités dans la société ;
- le phénomène de globalisation et de migration croissante des populations ;
- l'inquiétude face à la tendance au désengagement et au désintérêt pour la chose civique ;
- la démission politique des jeunes ;
- l'accroissement de mouvements anti-démocratiques, racistes ou violents ;
- les conséquences de la fin de la guerre froide et des transformations démocratiques, notamment dans les pays d'Europe de l'Est.

Les recherches se préoccupent des représentations de la démocratie par les élèves et par les enseignants, de la notion de citoyenneté européenne, de la complémentarité entre communautés et écoles pour assumer l'éducation à la citoyenneté, et bien entendu de l'implémentation de l'ECD dans les curriculums (Osler et Starkey, 2006).

Dans les faits, la citoyenneté caractérise une relation entre l'État et le citoyen ; elle est partout associée aux droits et devoirs de citoyens égaux (Eurydice, 2005). Elle peut être qualifiée de démocratique, légale, politique et/ou sociale. Dans quelques pays membres du Conseil de l'Europe, la notion de citoyenneté fait référence à une personne libre, responsable et indépen-

dante (Portugal, Communauté francophone de Belgique et Bulgarie) ; dans d'autres, elle signifie simplement « nationalité » ou « affiliation à un État » (Autriche, Pologne et Slovaquie).

Une étude comparative réalisée à la demande de la Commission européenne fait ressortir trois thèmes de préoccupation communs aux 30 pays ayant fourni des informations sur cet enseignement : l'éducation à la citoyenneté « *a pour objet de développer chez les élèves une culture politique, une pensée critique ainsi que certaines attitudes et valeurs et une participation active* » (Eurydice, 2005). L'étude décline les approches nationales du terme de citoyenneté et leurs multiples connotations. L'évolution de la terminologie et des contenus d'enseignement est fortement liée à la situation constitutionnelle des pays, à leur histoire ainsi qu'à la composition de leur société (Osler et Starkey, 2006). La plupart des pays d'Europe de l'Est ont reconsidéré le rôle des curriculums et leur influence sur le développement d'une culture démocratique. L'Estonie, pays composé de nombreuses minorités nationales, a planifié un programme d'intégration (2000-2007) dans lequel un sous-programme connu sous le nom de « compétence sociale » repose sur l'objectif d'une « *population estonienne socialement compétente et d'une participation active des habitants d'Estonie au développement de la société civile, quelles que soient leur nationalité et leur langue maternelle* » (Eurydice, 2005).

Dans une autre étude paneuropéenne, publiée par le Conseil de l'Europe, César Bîrzéa décline les différences entre déclarations politiques et pratiques de l'ECD. Les « politiques » s'expriment sous la forme d'énoncés de valeurs, de plan d'action et de déclarations normatives. Elles peuvent agir à plusieurs niveaux : la société dans son ensemble, le système éducatif, les établissements scolaires, le curriculum (formel ou non) et les matières scolaires. Les lois sur l'éducation, lorsqu'elles mentionnent l'ECD, peuvent faire référence à un apprentissage tout au long de la vie (ex. Danemark, Finlande, Allemagne, Hongrie, Italie, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie et Turquie), à une priorité curriculaire (ex. Autriche, Chypre, Lettonie et Luxembourg), ou aux deux (ex. France, Grèce, Islande, Fédération de Russie, Slovaquie et Suède) (Bîrzéa et al., 2005).

En 2005, les déclinaisons de cette « éducation à... » dans le curriculum formel mettaient l'accent sur l'instruction civique, sur l'éducation politique, sur les études sociales ou prenaient la forme de combinaisons interdisciplinaires : histoire et éducation civique ; histoire, éducation civique et économie ; histoire et études sociales ; anthropologie et études sociales ; éducation religieuse et morale ; étude de l'homme et de l'éthique ; éducation civique et éthique ; éthique, sciences sociales, géographie et histoire (Bîrzéa et al., 2005).

1.2. Citoyenneté active, citoyenneté globale et patriotisme

La littérature de recherche sur l'éducation à la citoyenneté publiée au cours des cinq dernières années porte essentiellement sur les concepts de citoyenneté démocratique, active ou globale (*global citizenship*). Toute définition du mot citoyenneté associé à un quelconque adjectif est sujette à contestation. Notion souvent reprise et relativement vague, la **citoyenneté active** est définie par le *Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL)* comme la « *participation à la société civile, la communauté et/ou la vie politique, caractérisée par le respect mutuel et la non-violence, en adéquation avec les droits de l'homme et la démocratie* » (Hoskins, 2006).

Pour Alistair Ross, la citoyenneté doit être désormais comprise comme une identité flexible et multiple qui s'exerce dans une communauté politique transnationale (Ross, 2007). J. Myers compare ce que recouvrent les notions de « citoyenneté nationale » et de « citoyenneté globale ». La citoyenneté nationale se situe dans le domaine de la loi, de l'institutionnel, se référant à un État-nation, qui concerne un ensemble fini d'individus ayant une identité civique fixe (contestée par certains), au sein d'une communauté territoriale et dans un système politique national. La **citoyenneté globale** est du domaine de la morale et concerne une communauté ouverte, transnationale, basée sur le principe d'une société civile globale avec une identité civique flexible et multiple (Myers, 2010).

On voit dans la littérature de recherche anglo-saxonne des discussions parfois fortes autour de ce concept de citoyenneté globale, de sa définition et de sa transposition par les décideurs dans les curriculums, et de son application dans la réalité éducative. Pour les uns, la notion de globalisation dans un cadre économique-politique s'apparente à une promotion du « *cosmopolitan global citizen* », qualité qui n'est pas donnée à tous et qui peut renforcer le sexisme ou le racisme, selon l'avis de la chercheuse canadienne Leslie Roman (Roman, 2003). Pour d'autres, la citoyenneté globale remplace la citoyenneté nationale, qui était justifiée par des fondements historiques, par la nécessité de fédérer des populations, mais qui ne fait pas assez de place à l'affectif ou au politique (Davies et al., 2005).

Très souvent, les travaux sur ce que pourrait ou devrait être une éducation à la citoyenneté démocratique analysent ce que tel ou tel gouvernement entend par démocratie et pointent les contradictions entre respect des droits de l'homme, instruction civique, préoccupations locales et désir d'un discours universaliste. Le débat sur la citoyenneté devrait, selon Osler, se situer sur le plan historique, politique et philosophique. « *L'enseignement de l'histoire doit être reformulé, de manière à reconnaître que les élèves ne sont pas seulement les citoyens d'un État-nation, mais sont aussi des citoyens cosmopolites émergents qui vivent dans l'ère de la mondialisation et des droits de l'homme universels* » (Osler, 2009).

En 2009, la revue *Educational Philosophy and Theory* a consacré un dossier spécial à la relation controversée entre « patriotisme et éducation à la citoyenneté ». Reprises l'année suivante dans un ouvrage portant le même titre, les contributions montrent la difficulté d'éduquer à la citoyenneté au travers de l'histoire d'un pays et de sa constitution, fondée sur l'exemple à suivre des « bons patriotes ». L'État, en promouvant délibérément le patriotisme à l'école, va à l'encontre des objectifs de l'éducation à la citoyenneté, se livre à la coercition et décourage la pensée critique et la contestation. Un patriotisme critique, pleinement expliqué, est par contre tout à fait compatible avec un sens renouvelé de l'engagement politique (Haynes, 2010). Dans les pays de l'ancien bloc communiste, comme la Russie, ou dans un pays ayant connu l'Apartheid, comme l'Afrique du Sud, l'enseignement de la citoyenneté est fortement influencé par le passé. Dans le cas de la Russie, du temps de l'union

soviétique, qui était un « État-empire », la notion de nationalité ne recouvrait pas l'idée d'appartenance à un État. Les programmes gouvernementaux ont dû trouver des arguments pour justifier la prédominance d'une langue et d'une culture, en formalisant un patriotisme fondé sur la sécurité individuelle, une certaine vision du monde, des idéaux moraux et des normes de comportement (Piattoeva, [2009](#)). En Afrique du Sud, les sentiments patriotiques mis en avant par le *Manifesto on Values, Education and Democracy* (2001) peuvent entrer en conflit avec la construction d'une nation, qui passe par une nécessaire réconciliation des communautés. Avant d'imaginer cette réconciliation au travers d'un sentiment national commun, il est nécessaire de ménager dans l'école des espaces de compréhension mutuelle et de respect des communautés (Waghid, [2010](#)). La situation sud-africaine et la difficile défense de l'*ubuntu* (dignité humaine) illustrent combien les principes de l'éducation à la citoyenneté démocratique peuvent être biaisés par des motivations locales ou régionales, servant d'argument aux uns et aux autres pour défendre ou au contraire fustiger la dimension critique de l'éducation à la citoyenneté (Enslin et Horsthemke, [2004](#)).

□ Voir aussi

- VALLY Salim ([2007](#)). « Citoyenneté et éducation : Une perspective sud-africaine ». *Revue internationale d'éducation - Sèvres*, n° 44, avril, p. 67-78.

2. Conceptions de la citoyenneté et construction de « l'éducation à... »

2.1. Le glissement du politique vers le culturel

« *Les phénomènes actuels de mondialisation et la crise de nos institutions politiques démocratiques conduisent certains à rechercher du côté de la culture l'affirmation de nouveaux droits susceptibles de reconnaître d'autres entités collectives que celles qui dominaient jusqu'alors l'univers politique démocratique. Économie de marché, démocratie et États démocratiques, diversité culturelle, identité collective et libre circulation des hommes (un peu), des idées (sous le contrôle de quelques puissantes sociétés), des biens (de plus en plus), autant de concepts et de réalité qui n'ont pas fini d'être interrogés autant pour eux-mêmes et plus encore pour les relations qu'ils entretiennent* » (Audigier, [1999](#), p. 32).

Ce glissement du politique (éducation civique) vers le culturel (éducation à la citoyenneté) répond à la nécessité d'une socialisation des élèves. Depuis la fin des années 1970, il ne s'agit plus, pour les économies occidentales de former des citoyens (notion de civisme) mais de chercher à intégrer et assimiler les migrants. Or, les politiques d'assimilation (intégration) entreprises dans des pays comme le **Royaume-Uni**, la **France** ou les **Pays-Bas** (migrants venus des anciennes colonies) se sont avérées inadaptées. J. Banks oppose à ce principe d'acculturation des populations immigrées la promotion des droits culturels de tous et d'une citoyenneté multiculturelle. L'éducation à la citoyenneté doit donc être réinventée. J. Banks évacue le concept d'éducation à la citoyenneté « *mainstream* » (courant dominant), pratiquée par exemple aux **États-Unis**, fortement marquée par une culture blanche, qui consiste à mémoriser des faits d'ordre constitutionnel, développant un sentiment de patriotisme qui ne remet pas en cause les discriminations. Le chercheur préconise l'introduction dans les écoles d'une éducation à la citoyenneté « *transformative* ». Cette notion, chère à Banks et à tous les défenseurs d'une citoyenneté globale (*global citizenship*), qui transcende les frontières et respecte toutes les diversités, est associée à l'adoption d'une éducation à la citoyenneté critique : comprendre les autres, comprendre que sa propre identité et celle des autres sont liées, co-dépendantes et co-créatrices (Banks, [2008](#)).

En **France**, l'éducation à la citoyenneté vise d'abord à la socialisation générale des élèves (le vivre ensemble), dès la maternelle et les premières classes du primaire. Dans les classes suivantes (cycle III), elle s'applique à la transmission de valeurs, à travers le débat et la réflexion (Monjo, [1998](#)).

Au **Royaume-Uni**, Audrey Osler a analysé les discours des premiers ministres Tony Blair et Gordon Brown quant à l'enseignement de l'histoire et de la citoyenneté dans les écoles, après les attentats de 2001 aux États-Unis et de 2005 à Londres. Elle note l'opposition entre une rhétorique cosmopolite sur le rôle de l'Angleterre dans le monde et la mise en avant de « valeurs britanniques » (*britishness*), stigmatisant une radicalisation des jeunes musulmans et cherchant à utiliser l'histoire pour promouvoir l'unité nationale (Osler, [2009](#)).

Cette attitude discriminante a par ailleurs été mise en exergue, à l'occasion de la publication du rapport Ajegbo, demandé par le ministre de l'éducation britannique, en 2005, pour éviter toute discrimination et stigmatisation d'ordre ethnique ou religieux. K. Ajegbo a préconisé d'introduire dans le curriculum de fin d'école primaire des notions d'identité associées à celles de diversité dans l'enseignement d'histoire : comprendre l'histoire moderne, c'est comprendre comment un pays évolue, dans la diversité. Cependant, l'introduction d'une nouvelle approche de la citoyenneté, incluant la notion de « britannicité », a suscité de nombreuses remarques de la part des enseignants. Au-delà du vivre ensemble, comment aborder une nouvelle notion, difficile à expliquer dans certains contextes quasi conflictuels, dans un emploi du temps déjà chargé, sans formation continue adaptée des enseignants ? Les débats sont par ailleurs nombreux autour des objectifs du rapport Crick et du rapport Ajegbo ([2007](#)), sur le décalage entre les valeurs que devrait porter l'école et les valeurs véhiculées par la société, mais aussi sur l'erreur qui consisterait à se baser sur le concept d'identité pour obtenir une cohésion sociale, plutôt que sur des principes fondamentaux d'une société démocratique, induisant une « citoyenneté cosmopolite » (Brett, [2007](#) ; Maylor *et al.*, [2007](#) ; Osler, [2008](#)).

En **Finlande**, « *les objectifs liés à la participation active et au développement des attitudes et valeurs prennent une place plus importante que ceux relatifs au développement d'une culture politique* » (Eurydice, [2005](#)). Pour comprendre cette orientation, il faut considérer les caractéristiques historiques et culturelles de la Finlande. Ce pays s'est construit comme un État-nation homogène : au milieu du XIX^e siècle, les concepts de citoyenneté, de nationalité et de nation ont été traduits à partir d'une

racine commune *kansa*, qui signifie aussi bien « nation » que « peuple » ou « gens », « foule ». Cette unité de langue et de culture, dont la cohésion s'appuie sur une origine ethnique et une loyauté envers les institutions étatiques, confortée par les relations avec la Suède puis la Russie tsariste, a donné lieu à des discussions et des remises en cause au moment de l'intégration de la Finlande dans l'Union européenne, en 1995 (Piattoeva, [2009](#)).

Bien que ce glissement du politique vers le culturel dans les motivations institutionnelles soit assez communément analysé, la notion de culture politique reste encore au cœur de nombreux débats. Car si l'ECD prône la démocratie, cela suffit-il à former des citoyens responsables, civiquement actifs et ouverts à la diversité ? À plusieurs reprises, B. Crick a complété les préconisations de son rapport (*Qualifications and Curriculum Authority*, [1998](#)). Pour lui, faire appel à la démocratie ne suffit pas à garantir l'apprentissage d'une citoyenneté active. Il explique les relations historiques entre culture et politique : il revient sur les préceptes de la démocratie grecque et la vision rousseauiste du monde pour expliquer que le mot démocratie est multiple et qu'on « peut être un bon citoyen dans un pays autocratique [ou] un bon citoyen respectueux des lois, des autres, du code de la route, mais rien de plus » (Crick, [2007](#)).

2.2. Les tiraillements de l'éducation à la citoyenneté

L'incidence de l'histoire, et notamment des changements politiques intervenus en Europe dans les années 1990, explique souvent la place prise par l'ECD dans les apprentissages. C. Bîrzéa note que l'ECD est une matière spécifique et obligatoire dans les pays ayant connus des bouleversements ; elle est intégrée et non obligatoire dans bon nombre de pays d'Europe du Nord et de l'Ouest. L'ECD est majoritairement intégrée dans l'enseignement primaire, dans l'ensemble des pays européens (Bîrzéa *et al.*, [2005](#)).

Le système éducatif français a évacué de son vocabulaire l'instruction civique et les leçons de morale quand il lui a fallu ranimer le civisme de ses adolescents. Si l'instruction civique est réapparue dans les programmes de l'école primaire, les références à la morale restent plus discrètes. « *"Faire la morale" paraît si normatif, si imposant et si imposé que la grande majorité des enseignants a quitté ce lieu d'enseignement* » (Audigier, [1999](#)). Or, la recherche en éducation anglo-saxonne met en valeur l'acquisition de compétences d'intelligence morale (Clarcken, [2009](#)). Elle s'interroge sur la réémergence d'une éducation de l'individu(alité), traduction approximative de la notion de *character*, vocable très usité aux États-Unis (Creasy, [2008](#)) ou en Angleterre (Arthur, [2005](#)). Pour les francophones, la Belgique reste un modèle du genre, puisque enseignement de la morale non confessionnelle (morale laïque) va de pair avec celui de la citoyenneté. Cet enseignement a pour but d'éduquer les enfants aux droits fondamentaux, mais aussi de développer l'esprit critique des futurs citoyens. Claudine Leleux montre dans différents articles comment la « discussion à visée philosophique » au primaire (Leleux, [2009](#)) ou les leçons plus organisées, pour les adolescents, contribuent à l'acquisition de compétences affectives ou socio-affectives (développer la sensibilité), cognitives (développer la pensée), éthiques (développer la conscience morale) et décisionnelles (développer l'engagement individuel) (Leleux, [2010](#)). Une autre analyse qui consiste à étudier les liens entre éducation civique et éducation politique. José Manuel Touriñán López, par exemple, suggère un ancrage fort de l'ECD dans la société civile, pour un développement civique de l'élève. « *Un bon apprentissage de la citoyenneté est lié à la vision étatique d'une société ouverte et pluraliste* » (Touriñán López, [2009](#)).

Les débats autour des notions de citoyenneté, de citoyenneté démocratique, de citoyenneté active ou de citoyenneté globale sont marqués par le temps et l'espace (Audigier, [2004](#)). Les travaux de recherche récents montrent combien il est difficile de placer le curseur entre enseignement formel ou non, entre enseignement politique (civisme) et apprentissage de l'autre, entre telle ou telle discipline (histoire, science sociale ou santé, etc.). Les disciplines scolaires de sciences sociales ne peuvent s'affranchir des dimensions affectives et émotionnelles dans lesquelles l'individu se situe. L'appartenance à une communauté politique n'est plus le seul mode d'identification de l'individu. L'identification à des communautés culturelles induit des appartenances qui n'ont pas de constructions historiques et sont donc ouvertes, mobiles. Pour les adolescents, cette ouverture à des communautés hétérogènes et à une citoyenneté globale peut les rendre imperméables à une instruction civique nationale, leur donnant une image étroite de la société (Myers, [2010](#)). Outre le défaut d'ancrage historique, il faut aussi noter la nécessité de raisonner à l'échelle locale et à l'échelle globale. F. Audigier fait référence au terme de « glocalisation » utilisé par certains pour exprimer cette articulation qui « *rend moins aisé le choix des savoirs scolaires et la construction des curriculums* » (Audigier, [2004](#)).

Autre source de réflexion sur la légitimité et la place d'une éducation à la citoyenneté, la question des liens et des chevauchements entre les compétences citoyennes et les compétences requises pour « apprendre à apprendre ». Plusieurs auteurs évacuent toute suprématie des unes sur les autres, car les valeurs qui sont en jeu sont liées de manière empirique et théorique. Ces deux types de compétences sont des facteurs d'autonomisation : à la fois cognitives et affectives, elles font appel au sens critique et à la curiosité de l'élève. Pour devenir un citoyen actif, il s'agit d'être en capacité de participer à la société et de savoir exprimer ses préoccupations. Pour devenir un apprenant autonome, il s'agit d'acquérir et d'actualiser les compétences nécessaires à la réalisation de projets de vie (Hoskins et Deakin Crick, [2010](#)). L'apprentissage actif est en général entendu comme une méthode d'enseignement impliquant un engagement fort des élèves dans le processus d'apprentissage (travail par situations-problèmes, apprentissage par expériences). Les valeurs véhiculées par cette pédagogie sont celles de la coopération, la participation, la justice et l'égalité dans la diversité (McManus & Taylor, [2009](#)).

Il est possible de donner des exemples d'une éducation à la citoyenneté poussée au bout de sa logique et d'expliquer que des pédagogies « innovantes », « nouvelles » ont pu implicitement pratiquer une éducation à la citoyenneté depuis fort longtemps. Ici ou là, des écoles ou des groupes d'enseignants ont tenté des expériences « d'écoles citoyennes ». J. Myers a comparé deux types d'éducation à la citoyenneté pratiqués l'un et l'autre par des enseignants engagés dans des formations politiques ou des mouvements sociaux, mais dans deux contextes bien différents : l'un à Porto Alegre et l'autre à Toronto. L'école de Porto Alegre a fait l'objet de plusieurs articles qui notent l'attitude constructive et engagée des enseignants vis-à-

vis du curriculum prescrit, les méthodes pédagogiques innovantes, les relations enseignants-élèves constructives même si parfois tendues, et, surtout, constatent une baisse de l'analphabétisme ainsi qu'une réduction des redoublements et du taux de décrochage scolaire (Myers, [2007](#) ; [2009](#) ; de Azevedo *et al.*, [2010](#)).

3. L'éducation à la citoyenneté dans les curriculums : quelques exemples

Dans une étude paneuropéenne sur l'apprentissage de la démocratie à l'école, K. Dürr insiste sur la liaison entre apprentissage de la démocratie et concepts pédagogiques. La conception de la démocratie englobe trois manières de penser l'apprentissage de la démocratie, qui doit allier la transmission d'une connaissance de la « démocratie politique » avec « l'apprentissage de la vie en société » et « l'apprentissage par l'expérience ». Ces apprentissages, fondés sur les aptitudes des élèves, peuvent se décliner ainsi en trois paliers successifs : dans l'enseignement primaire, **la démocratie** est d'abord présentée **comme un « mode de vie »** ; dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, elle est abordée **comme une « forme de société »** et dans le secondaire supérieur, elle est finalement envisagée **comme une « forme de gouvernement »** (compétence politique démocratique) (Dürr, [2004](#)).

Si les curriculums reprennent les préconisations du Conseil de l'Europe, les emplois du temps ne laissent pas toujours beaucoup de place pour l'enseignement, le débat et l'analyse critique (Birzée *et al.*, [2005](#)). D'autre part, des événements ou tensions induisent des préconisations visant à privilégier certaines thématiques. Ainsi en a-t-il été à la suite des attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis, et du 7 juillet 2005 à Londres. Dans les deux cas, la politique d'intégration (précepte de la diversité, exprimé dans la plupart des programmes d'éducation civique) a été mise à mal et, dans le cas anglais, le fait que les auteurs des attentats soient des citoyens britanniques a induit des discours de la part du gouvernement qui ont pu modifier l'attitude des enseignants (Eurydice, [2005](#)).

L'éducation à la citoyenneté s'inscrit dans la liste des « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». Rappelons que ces compétences « *sont particulièrement nécessaires à l'épanouissement et au développement personnels des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi* » (Union européenne, [2006](#)). L'EC peut faire l'objet d'un enseignement spécifique, obligatoire ou plus rarement optionnel, ayant une place propre dans l'emploi du temps hebdomadaire ; elle peut être intégrée dans plusieurs matières ou aussi faire l'objet d'une approche thématique transdisciplinaire.

3.1. Instruction civique, éducation civique et ECJS en France

Les débats organisés en 2005, à l'occasion de *L'année européenne de la citoyenneté par l'éducation en Europe*, conduisent au développement d'outils pédagogiques, dans le cadre de « Parcours civiques » (Scéren ; CIDEM, 2005). La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 associe éducation à la citoyenneté et valeurs républicaines.

Le socle commun de compétences et de connaissances décline les compétences sociales et civiques à acquérir : « *Pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, réussir sa vie en société et exercer librement sa citoyenneté, d'autres compétences sont indispensables à chaque élève : l'école doit permettre à chacun de devenir pleinement responsable – c'est-à-dire autonome et ouvert à l'initiative – et assumer plus efficacement sa fonction d'éducation sociale et civique.*

Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence. Pour cela, les élèves devront apprendre à établir la différence entre les principes universels (les droits de l'homme), les règles de l'État de droit (la loi) et les usages sociaux (la civilité). Il s'agit aussi de développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne, dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options personnelles » (Eduscol, 2006).

L'apprentissage du « vivre ensemble » commence dès **la maternelle**. C'est l'apprentissage du « métier d'élève » et des règles de vie collective. Le [programme de 2008](#) donne, entre autres, les objectifs suivants : il s'agit d'apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale, « *de mettre en œuvre les règles communes de civilité et de politesse, telles que le fait de saluer son maître au début et à la fin de la journée, de répondre aux questions posées, de remercier la personne qui apporte une aide ou de ne pas couper la parole à celui qui s'exprime* ». « *Une attention particulière sera apportée aux fondements moraux de ces règles de comportement, tels que le respect de la personne et des biens d'autrui, de l'obligation de se conformer aux règles dictées par les adultes ou encore le respect de la parole donnée par l'enfant* ».

L'apprentissage des règles de politesse et de comportement en société se poursuit à **l'école primaire**, dans le cadre de « **l'instruction civique et morale** » : principes de la morale, prise de conscience des notions de droits et de devoirs, approfondissement des règles de vie collective, des usages sociaux de la politesse et de la coopération en classe. Les élèves reçoivent également une éducation à la santé et à la sécurité. Enfin, « *ils apprennent à reconnaître et à respecter les emblèmes et les symboles de la République (la Marseillaise, le drapeau tricolore, le buste de Marianne, la devise "Liberté, Égalité, Fraternité")* ». L'instruction civique et morale, lors des trois dernières années de l'école primaire, doit permettre aux élèves d'identifier et de comprendre l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'Union européenne, notamment la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen.

L'estime de soi et le respect de l'intégrité des personnes, des règles de droit dans l'organisation des relations sociales, des règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie ainsi que des traits constitutifs de la nation française, de l'Union européenne et la francophonie font partie des compétences sociales et civiques à acquérir pour la maîtrise du socle commun.

Au collège, **l'éducation civique**, associée à l'enseignement de l'histoire et de la géographie, portent sur les missions et l'organisation du collège, sur les devoirs du collégien et sur l'importance de l'Éducation ([classe de sixième, 2008](#)), sur la diversité et l'égalité ([classe de cinquième, 2008](#)), sur les libertés (individuelles et collectives), le droit et la justice ([classe de quatrième, 1997](#)) et enfin sur la citoyenneté démocratique : valeurs, symboles et principes de la République, nationalité, citoyenneté française et citoyenneté européenne, droit de vote ([classe de troisième, 1997](#)).

Au lycée, l'enseignement devient « **éducation civique, juridique et sociale** » (ECJS) et s'appuie sur la notion de citoyenneté. Celle-ci est associée aux notions de civilité, d'intégration, de travail et de transformation des liens sociaux ([Classe de seconde, 2002](#)), à la participation politique et à l'exercice de la citoyenneté ([classe de première, 2000](#)), et enfin aux évolutions des sciences et des techniques, aux exigences renouvelées de justice et d'égalité, à la construction de l'Union européenne et aux formes de mondialisation ([classe de terminale, 2001](#)). Les programmes **d'éducation civique** pour la filière professionnelle ont été revus en [2009](#) et [2010](#) : les thèmes suggérés « *invitent à construire la citoyenneté à partir de l'environnement quotidien de l'élève ou de l'apprenti pour l'élargir aux représentations et expériences de la vie sociale* » : droits et devoirs des membres de la communauté éducative, engagements individuels et collectifs, égalité, différences, discriminations, relations entre le citoyen et les médias, le citoyen et la justice.

De la 6^e à la terminale, la citoyenneté au quotidien se traduit par :

- une dizaine d'« heures de vie de classe » par an, visant à donner la parole aux élèves et à favoriser le dialogue avec les enseignants et les membres de l'équipe éducative, sous la responsabilité du professeur principal ;
- un enseignement assuré par les enseignants d'histoire-géographie : l'éducation civique, au collège, ou l'ECJS (éducation civique, juridique et sociale) au lycée.

Parmi les priorités énoncées dans la circulaire de rentrée 2010, on note le principe directeur n° 3 : « *responsabiliser les équipes et les élèves à tous les niveaux* ». Il s'agit de respecter la vie en groupe, l'autorité du professeur dans la classe, le règlement intérieur (dans une perspective marquée par la prévention et la lutte contre la violence et les discriminations) mais aussi de « *favoriser l'appropriation des symboles républicains* » (BOEN, [2010](#)).

□ Voir aussi

- CAVET Agnès ([2009](#)). « [Quelle vie scolaire pour les élèves ?](#) ». Dossier d'actualité de la VST, n° 49, novembre, p. 1-20.

3.2. L'éducation à la citoyenneté dans le monde

Une étude comparative de *l'International review of curriculum and assessment frameworks internet archive* (INCA) montre que la plupart des pays étudiés ont fixé, dans les curriculums, quelques éléments formels relatifs à l'enseignement et l'apprentissage de la citoyenneté, des valeurs, compétences et dispositifs en jeu. Ces éléments prescriptifs s'inscrivent dans des enseignements préexistants ou non. Au Canada, par exemple, on note une relation entre études sociales et enseignement de l'histoire, pendant qu'en Hongrie, la citoyenneté est abordée à travers une matière intitulée « l'homme et la société » (Nelson et Kerr, [2006](#)).

L'étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté ([ICCS](#)), à laquelle ont participé 38 pays d'Europe, d'Asie ou d'Amérique, montre que si l'éducation à la citoyenneté est jugée très importante, les approches sont très diverses et les modalités d'apprentissage multiples. Pour ne reprendre que l'Europe, l'ECD est une matière obligatoire en République tchèque, en Estonie, en Irlande, en Lituanie, au Luxembourg, en Pologne, en Slovaquie, en Slovénie, en Espagne et en Suisse. Dans la plupart de ces pays, les pratiques montrent que l'ECD est intégrée à une discipline existante (histoire, science sociale...) mais peut être également abordée de façon transversale, autour d'une thématique ou d'événement de la vie du collège. Les curriculums englobent aussi bien la connaissance et la compréhension des institutions politiques et que des concepts tels que les droits de l'homme ou de nouveaux thèmes comme la diversité sociale, la cohésion communautaire, l'environnement, les communications ou la mondialisation de la société (Schulz et al., [2010](#)).

Il est difficile d'évaluer l'importance accordée à l'ECD en s'appuyant sur les allocations d'heures d'enseignement. Selon les pays et les niveaux d'enseignement, l'ECD peut être inscrite dans les emplois du temps à raison d'une ou deux heures hebdomadaires, mais elle est le plus souvent dispensée de manière diffuse (Bírzéa et al., [2005](#)). Pour l'année 2004-2005, l'étude Eurydice permet de comparer les volumes horaires alloués à la discipline ECD dans les différents pays d'Europe :

- pour l'enseignement secondaire inférieur, le volume annuel varie de 4-5 heures (Lettonie et Chypre) à 95 heures (Suède), la valeur moyenne étant de 28 heures (République tchèque et Slovaquie) ;
- pour l'enseignement secondaire supérieur, le volume horaire annuel varie de 7-8 heures (Chypre, Luxembourg et Bulgarie) à 52 heures (Autriche), et atteint même 90 heures en Suède. La France se situe dans la fourchette inférieure (18 heures) (Eurydice, [2005](#)).

En **Angleterre**, l'éducation civique est un élément à part entière des programmes d'étude. Pour **l'enseignement primaire**, l'éducation civique figure dans les programmes d'étude de 1999. Entre 5 et 11 ans, l'élève doit acquérir confiance en soi et sens des responsabilités ; il doit prendre conscience de ses capacités ; il doit se préparer à devenir un citoyen (savoir débattre, écouter les autres, respecter les règles) ; il doit apprendre les règles de vie, d'hygiène et de sécurité ; il doit développer de bonnes relations avec les autres et savoir respecter les différences (National Curriculum, [2008](#)).

L'éducation à la citoyenneté démocratique a été introduite comme matière obligatoire dans les curriculums du **secondaire** en 2002, suite à la publication du « rapport Crick » (QCA, [1998](#)). Durant les cinq années que dure l'enseignement secondaire, de 11 à 16 ans, les objectifs de l'éducation à la citoyenneté (*education for citizenship*) sont d'apporter toutes les connaissances et compétences qui permettront aux élèves de jouer un rôle actif dans la société. Abordant de nombreuses questions

sous la forme de débats ou d'actions au sein de l'école, des quartiers et des communautés, les élèves approfondissent leurs connaissances sur la démocratie parlementaire, sur les systèmes électoral et judiciaire, sur les droits de l'homme, les libertés et les droits et devoirs de chacun. L'éducation civique doit encourager le respect des différentes identités nationales, religieuses et ethniques. Les programmes d'études mentionnent les notions d'interdépendance mondiale, de citoyenneté active et globale. Ils insistent sur la nécessité de développer l'esprit critique, d'évaluer l'information et de travailler en collaboration (Kerr, 2007 ; National Curriculum, 2010).

En **Finlande**, en 1983, le ministère de l'Éducation préconisait que « *l'école devait être organisée de manière à promouvoir les compétences requises pour une consolidation de la culture et des valeurs nationales* » (cité par Piattoeva, 2009) et en 2001 : « *l'objectif de l'éducation est de soutenir le développement des élèves pour devenir des êtres harmonieux et dotés d'un ego sain ainsi que des membres d'une société dotés des capacités à exercer une vue critique sur leur environnement social et naturel* » (Eurydice, 2005). Dans les programmes du secondaire appliqués depuis 2005 et 2006, « l'éducation à la citoyenneté » (*yhteiskuntaoppi*) est devenue une matière séparée mais est également traitée comme une thématique transversale.

L'**Écosse** est souvent citée comme faisant exception par rapport à ses voisins européens. Elle n'a pas intégré l'éducation à la citoyenneté comme une matière particulière (contrairement à l'Angleterre), mais l'a inscrite de manière transversale dans le [Curriculum for excellence](#) en 2004. La citoyenneté y apparaît comme une des quatre capacités dans lesquelles est « encapsulé » le curriculum : chaque jeune doit réussir ses apprentissages, doit devenir un citoyen responsable, un individu confiant et un participant actif. Gert Biesta, malgré une description positive du dispositif, précise qu'il peut entraîner des risques de dérives : trop centrer l'EC sur l'élève en tant qu'individu peut amener à une vision individualiste de la société et trop se soucier du social peut induire une dépolitisation de la notion de citoyenneté (Biesta, 2008).

Aux **Pays-Bas**, c'est en 2005 que le *Stichting Leerplanontwikkeling* (SLO) [Institut national pour le développement des curriculums] a véritablement formulé une vision commune de la citoyenneté (Bron, 2005). Les préconisations institutionnelles prévoient trois types de contextes : la classe, l'école et la communauté. C'est dans chacun de ces contextes que l'élève est appelé à exercer une citoyenneté active. Au niveau du groupe-classe, les élèves prennent part aux choix des thématiques traitées, ils développent leurs compétences en matière de débat, de discussion de travail en équipe, d'organisation et de gestion des conflits. Dans l'école, il existe des conseils d'élèves et des systèmes de médiation entre pairs ; les élèves sont responsabilisés quant à la préservation des locaux ; ils organisent et gèrent des journaux, des activités sportives et peuvent, dans certains cas, participer à la politique globale de l'école. Plus largement, les élèves sont encouragés à prendre part à toute activité de charité ou pour l'environnement scolaire, et à développer des expériences de travail ou de service à la communauté (Nelson et Kerr, 2006).

M. Sandström Kjellin remarque que le modèle d'implantation de l'ECD en Suède et en Finlande diffère du modèle anglais, car ces pays sont plus focalisés sur l'acquisition des compétences que sur les résultats scolaires. L'ECD y est essentiellement transversale (Sandström Kjellin *et al.*, 2010).

Pour F. Audigier, il existe une ligne de fracture entre les pays de la mer du Nord et ceux de la Méditerranée : les premiers laissent une grande liberté aux acteurs locaux et mettent l'accent sur les pratiques tandis que les seconds restent attachés à des curriculums formels, où dominent savoirs et contenus précis (Audigier, 2006).

4. Éduquer à la citoyenneté : quelle réalité ?

4.1. Le fossé entre les discours et la réalité du terrain

Les préconisations ne sont pas actions. L'ECD passe souvent au second plan, après les matières traditionnelles menant à des examens. Souvent non obligatoire, elle ne bénéficie pas de beaucoup de temps d'enseignement et est le plus souvent mal abordée (Bîrzéa *et al.*, 2005).

Les discours altruistes visant à une citoyenneté démocratique, critique et globalisante se heurtent à des préoccupations de paix scolaire, qui transforment l'apprentissage de la citoyenneté en présentation de règles de vie en commun dans le cadre de l'école, sans incitation à un transfert dans la vie sociale. L'installation de l'éducation à la citoyenneté comme discipline scolaire présuppose des compétences à diriger, à organiser et à provoquer le débat mais aussi à considérer cette éducation dans une approche pluridisciplinaire. L'importance accordée aux savoirs scolaires et à leur transmission tout comme la difficulté pour les adultes à laisser quelques libertés aux élèves sont autant de freins à une réelle éducation à la citoyenneté (Audigier, 2007). « *Une approche sur la longue durée montre la force des logiques disciplinaires qui emmènent la forme scolaire* ». Les dispositions qui ont pu être prises depuis une vingtaine d'années pour « *faire place à des savoirs et à des préoccupations sociales qui n'ont pas encore de place dans l'école* » se sont traduites par des projets « *généralement à la marge, jamais dans les classes d'examen, et qui ont beaucoup de difficultés à s'inscrire dans la durée* » (Audigier, 2003).

Quelques observations effectuées en France révèlent le manque d'intérêt porté aux heures de vie de classe ou au « conseil de coopération » dans le primaire : 5% à 10 % des 300 enseignants interrogés font « un conseil de temps en temps » (Pagoni, 2009). De nombreux travaux relatifs à la participation des élèves comme vecteur d'un apprentissage de la citoyenneté montrent que, bien souvent, l'ECD reste une thématique marginale (Pagoni & Haerberli, 2009).

Les travaux de recherche tout comme les évaluations des connaissances des élèves ou du ressenti des enseignants montrent la nécessité de proposer une formation à l'ECD aussi bien lors de la formation initiale des enseignants que dans la formation continue (Ofsted, 2010).

□ Voir aussi

- CAVET Agnès (2007). « [L'enseignement des questions vives](#) : lien vivant, lien vital entre école et société ? ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 27, mai, p. 1-18.

Les enseignants et l'éducation à la citoyenneté

Les enseignants doivent envisager l'éducation à la citoyenneté dans des contextes quotidiens fluctuants, dans le cadre d'emplois du temps difficilement adaptables aux aléas d'une actualité qui nécessite une explication « sur le vif », etc. D'autre part, la citoyenneté n'est pas une science exacte et les contenus prescrits font l'objet d'interprétations, souvent liées à la volonté de faire « simple » ou plus « efficace ».

Lorsqu'il s'agit d'aborder les questions vives de l'identité ou de la diversité, certains enseignants effectuent des « choix critiques », évitant les sujets qui pourraient devenir litigieux au sein de la classe. Caitlin Donnelly parle d'une culture de l'évitement qui, dans le cas décrit par cette chercheuse, n'a pas d'autre objet que de préserver le lien fragile entre les élèves protestants et catholiques d'une école intégrée (mixité religieuse) **d'Irlande du Nord** (Donnelly, 2004). Ses travaux, ainsi que ceux de Ken Wylie, pointent la difficulté pour les enseignants à promouvoir des valeurs universelles que la société ne promeut pas en discours ou en actes (Wylie, 2004).

Une des problématiques envisagées par les chercheurs américains ou anglais est la relation entre l'éducation à la citoyenneté et l'éducation morale. Considérant que l'éducation à la citoyenneté n'est pas uniquement synonyme d'acquisition de connaissances d'ordre civiques et historiques (connaissance des institutions et du système politique, etc.), mais qu'elle fait appel à des notions telles que la participation, les attitudes, l'action ou la réflexion, ils observent que les enseignants sont amenés à aborder des valeurs telles que le « bien » ou le « mal » et à envisager la « bonne attitude ». Or, pour ces auteurs, cette attitude normative est potentiellement controversée par des impératifs économique-politiques ou simplement consuméristes (Arthur, 2005).

Autre difficulté énoncée par les enseignants dans la plupart des études longitudinales, comparatives : la part du politique dans l'ECD. Or, le pouvoir politique et ses acteurs sont négativement connotés dans la société. Pour pouvoir argumenter et débattre de démocratie tout en expliquant le véritable sens du mot politique, les enseignants devraient maîtriser toutes les subtilités du jeu politique et accepter d'en débattre avec les élèves, exercice pour le moins risqué qui incite E. Frazer à proposer une dépolitisation de la citoyenneté (Frazer, 2007), sans doute pour retrouver le sens premier du mot « *politikè* ».

Plusieurs organismes dont les activités sont exclusivement orientées vers la citoyenneté proposent des ressources pour les enseignants. Basée en Angleterre, l'[Association for citizenship teaching](#) (ACT!), au travers de quelques études de cas traitées par les enseignants de l'association, explique comment utiliser la philosophie pour apprendre aux élèves du primaire à débattre et à dépasser le stade de l'élève passif, peu confiant, ou bien comment monter une séquence pédagogique de cinq ou six heures pour les élèves du secondaire inférieur. Les projets sont le plus souvent testés dans quelques écoles puis reproduits à une plus grande échelle. L'association ACT est partenaire d'une organisation très importante pour les enseignants anglais, [CitizED](#), organisme créé en 2002 par la *Training and Development Agency for Schools* (TDA). Cette organisation propose des conférences, un journal mais surtout des études de cas reproductibles et des documents pour les « mentors », sorte de guides pour comprendre les objectifs et mener pas à pas une démarche constructive d'apprentissage de la citoyenneté.

Pour compléter ces quelques exemples d'outils à destination des enseignants, citons le guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM), publié en 2008 par le Conseil de l'Europe. Les enseignants peuvent y trouver des idées d'approche méthodologique, des descriptifs sur la pratique de l'ECM, des exemples d'usages ainsi que des critères d'évaluation des actions, des ressources et des programmes, le tout fondé sur toutes les questions qu'il est nécessaire de se poser pour bien circonscrire ce que peut ou doit être une éducation à la citoyenneté mondiale (Carvalho da Silva, 2008).

Une étude récente de M. Larsen et L. Faden montre l'apport de telles ressources pour ces enseignants qui veulent devenir de vrais éducateurs en matière de citoyenneté globale (Larsen et Faden, 2008). En amont de cette analyse, les deux chercheuses ont mené une enquête auprès d'enseignants ontariens, qui s'avèrent peu au courant de la politique et peu engagés dans l'action sociale ou politique. Près de 80% des enseignants ayant répondu définissent pourtant l'éducation à la citoyenneté mondiale comme le fait d'apprendre aux élèves à être actifs ou à avoir des responsabilités au sein de la communauté globale. Parmi les éléments qui limitent leur action, les enseignants citent leur manque de connaissances en matière de problèmes mondiaux et le manque de méthodologie pour les enseigner (problème de qualification et de non-préparation). En Ontario, les curriculums officiels ne font pas référence au concept d'ECM. Dès lors, des programmes trop lourds à gérer ou le caractère trop politique de cette éducation sont des motifs facilement opposables à l'ECM (Larsen et Faden, 2008).

Les mêmes limites sont évoquées dans des études analysant la participation des élèves, autrement dit leur apprentissage pratique de la démocratie. Elles tiennent aux méthodes traditionnelles d'apprentissage, à l'attitude des enseignants, à l'inadaptation de l'environnement, à la sous-estimation de la notion de partenariat ou aux réticences des acteurs (jeunes, adultes, chefs d'établissement) (Dürr, 2004).

Dans les pays scandinaves où les modalités d'ECD sont essentiellement transversales, l'éducation morale (*morale instruction*) n'est pas si simple à mettre en place. Les enseignants doivent adapter leur propos et savoir doser les situations de classe où il s'agit de transmettre des valeurs aux élèves, en essayant de ne pas les influencer (effet miroir), et des situations de classe où les élèves doivent prendre des responsabilités et plaider pour leurs propres valeurs (Sandström Kjellin *et al.*, 2010).

□ Voir aussi

- KEATING-CHETWYND Sarah (dir.) (2009). *Contribution des enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : Cadre de développement de compétences*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 99 p.

Les élèves et l'éducation à la citoyenneté

Pour B. Crick, la véritable citoyenneté ne peut être enseignée à coup de prescriptions, d'ordres, de « par cœur » ou de check-list : « *Il ne s'agit pas de se préoccuper de l'enseignement de la citoyenneté mais de l'apprentissage de la citoyenneté* » (Crick, 2007).

Plus prosaïquement, de récents travaux sur l'éducation à la citoyenneté se préoccupent de questions comme la participation des élèves à la vie citoyenne (dans ou hors l'école) ou la citoyenneté active. Tout en soulignant les aspects positifs de ces approches (développement du sens critique, engagement citoyen), ils soulignent les ambiguïtés et travers possibles dans la pratique.

À partir d'expériences menées avec des enfants ou des jeunes sur des projets municipaux (parlements des jeunes, budgets participatifs), des chercheurs de l'université de Séville ont montré les difficultés inhérentes à ce genre de projets : résistances dues au manque d'ancrage curriculaire de ces projets et à la forme non scolaire des actions ; tentatives de moralisation de ces actions (recherche d'une « *conformité aux normes socio-morales existantes* »). Cette éducation à la citoyenneté active se heurte également à un manque de reconnaissance aussi bien de la part des enseignants, pour qui le savoir scolaire prime (prévalence du théorique sur l'action), que de la part des élèves qui ont du mal à transférer le savoir acquis à l'école pour le rendre utile et opérationnel, et inversement considèrent que seul le savoir académique est valide (García Pérez *et al.*, 2009).

En **Angleterre**, le rapport Crick, qui instituait l'éducation à la citoyenneté dans le curriculum, n'a pas été suivi des effets escomptés ; c'est ce qui a motivé le travail réalisé par K. Ajegbo, en 2007, sur la prise en compte de la diversité des individus dans la société contemporaine. En 2006, K. Faulks identifiait trois écueils au renforcement d'un sentiment de citoyenneté commune. Le premier écueil tient à l'existence d'écoles sélectives, notamment confessionnelles. Le deuxième frein est induit par l'impossibilité de développer une éthique de la citoyenneté active, inclusive de tous les groupes sociaux, sans s'attaquer aux problèmes liés à l'exclusion sociale. Enfin, Faulks remarque que le rapport Crick privilégie les formes traditionnelles de participation politique, alors que la recherche sur les valeurs et les attitudes des jeunes suggère de prendre en compte des problématiques comme les mouvements sociaux et l'écologie (Faulks, 2006).

Le concept de « voix de l'élève » (*student voice*) est très répandu dans les travaux anglo-saxons. S'intéresser à la « voix » des élèves, c'est envisager leur point de vue et leur compréhension de la citoyenneté. Rendant compte d'une étude comparative portant sur l'**Angleterre**, la **Suède** et la **Finlande**, une équipe de chercheurs des universités de Reading et de Jyväskylä font plusieurs constatations.

Il y a un risque que la parole des élèves soit dévalorisée car résultant d'une transmission de valeurs de la part des adultes, alors qu'à *contrario* l'opinion des adultes est, d'emblée, considérée comme irréfutable. Si on encourage les élèves à s'exprimer, alors on facilite l'acquisition de compétences citoyennes et l'ouverture au monde des élèves. « *Une école où les enseignants sont réellement intéressés par les points de vue des élèves est tout aussi enrichissante pour les élèves et les enseignants* ». Mais au-delà de ce biais dû au rôle de l'adulte dans la relation enseignant-élèves, les travaux sur « la voix de l'élève » étudient, par exemple, la prise de parole sur telle ou telle thématique de l'ECD, quels sont les élèves qui participent, comment ils interviennent et à quelles connaissances ils font appel, le maître mot étant le plus souvent la médiation (entre enseignant et élève mais aussi entre pairs). L'observation des échanges entre écoliers anglais montre un manque d'interaction et une certaine passivité des élèves. En Suède, les enseignants craignent moins la passivité des élèves que le dérapage possible des débats. L'exemple donné par M. Sandström Kjellyn est une discussion sur la seconde guerre mondiale et la difficulté pour une enseignante suédoise d'autoriser des opinions divergentes tout en expliquant en quoi Hitler ne pouvait être un modèle (Sandström Kjellyn *et al.*, 2010).

La place de l'élève dans le processus d'apprentissage de la citoyenneté est assez souvent abordée, en **France** ou en **Suisse**, au travers de la mise en place et du déroulement de conseils d'école ou de parlements des élèves. En France, donner la parole aux élèves, c'est les faire participer (Pagoni et Haerberli, 2009).

K. Dürr a réalisé en 2004 une étude paneuropéenne sur cette problématique. On y trouve les bases juridiques de la participation et des droits des élèves, dans les textes constitutionnels, dans les lois sur l'éducation, dans les curriculums et programmes généraux ou dans des directives officielles. La représentation des intérêts des élèves est généralement acquise au niveau de la classe ou de l'école, bien moins au niveau régional ou national. K. Dürr donne l'exemple du Land de Bade-Wurtemberg, dans lequel les élèves sont représentés dans les *Landesschulbeirat* (commission scolaire du Land). C'est dans les systèmes fédéraux qu'existe une représentation des élèves au niveau national. En matière d'apprentissage participatif, quasiment tous les pays étudiés ont élaboré des recommandations ouvertes encourageant les approches centrées sur l'apprenant ainsi que les bonnes pratiques visant à l'autonomie de l'apprenant, parmi lesquels on peut citer les pratiques d'autoévaluation (Dürr, 2004).

□ Voir aussi

- CAVET Agnès (2006). « **Démocratie à l'école** ». *Écrans de veille en éducation*, 17 octobre.
- Pykett Jessica (2007). « Making citizens governable? The Crick Report as governmental technology ». *Journal of Education Policy*, vol. 22, n° 3, mai, p. 301-319.

4.2. Les compétences citoyennes des élèves

Les évaluations internationales ne permettent pas de mesurer les compétences citoyennes des élèves à la sortie de l'enseignement obligatoire. D'ailleurs, remarque François Audigier, on ne peut véritablement évaluer l'enseignement à la citoyenneté que plusieurs années plus tard, quand l'élève est devenu un citoyen, si possible autonome et responsable.

S'appuyant sur le fait que l'Union européenne a retenu la compétence civique au nombre des 8 compétences clés, le [CRELL](#) (*European Centre for Research on Lifelong Learning*) s'est engagé depuis 2005 dans [plusieurs projets](#) visant à « mesurer la citoyenneté active » et les « compétences civiques » et à en évaluer la progression.

Après une première étude dédiée à la construction d'un indicateur composite définissant la participation des adultes à la société civile, la vie de la communauté et la vie politique (*Active Citizenship Composite Indicator – ACCI*), le CRELL s'est appuyé sur les données de l'enquête internationale [CIVED](#) (*Civic Education Study*, IEA) de 1999 pour concevoir un nouvel indicateur dédié aux attitudes, valeurs, capacités et connaissances constitutives de la compétence civique chez les jeunes de 14 ans (*Civic Competence Composite Indicator*). La comparaison entre l'ACCI et le CCCI met en évidence certaines différences entre les deux populations considérées, selon les caractéristiques géopolitiques de leur pays d'appartenance.

Dans les pays de tradition démocratique, l'engagement des jeunes en termes de participation et de valeurs citoyennes est relativement faible, alors que celui des adultes est clairement plus élevé. Inversement dans les pays du sud et de l'est de l'Europe, où la transition démocratique est plus récente, l'engagement des jeunes est plus important. Une analyse plus fine des résultats montre toutefois que la connaissance des institutions démocratiques et les valeurs de justice sociale sont plus communément observées dans les pays du nord et de l'ouest de l'Europe (Hoskins *et al.*, [2008a](#)).

Dans une autre étude sur les liens entre éducation et citoyenneté, les chercheurs du CRELL ont mis en évidence une corrélation entre le niveau d'études et le comportement citoyen, en s'appuyant sur des données issues de l'enquête *European Social Survey* 2006-07. Autrement dit, plus les jeunes poursuivent des études au-delà de la scolarité secondaire, plus ils sont susceptibles de s'engager dans des actions de protestation, de s'impliquer dans les changements sociaux, de s'inscrire à un parti politique et de voter (Hoskins *et al.*, [2008b](#)).

En **Belgique**, une enquête a été menée pour évaluer les compétences de 3 000 élèves de classe terminale. Les questions portaient sur cinq séries d'items : « environnement et développement durable » ; « comprendre l'économie et les questions sociales » ; « comprendre les relations Nord-Sud » ; « se situer dans le temps » et « connaître notre passé ». Il s'avère que près de deux tiers des élèves ont des lacunes ou des avis erronés sur toutes ces questions. Les élèves de l'enseignement professionnel ont moins de connaissances que les élèves d'enseignement général, et les résultats sont étroitement liés à l'origine sociale : dans l'un et l'autre cas, les méconnaissances sont surtout sensibles en histoire, en économie et en sciences sociales (Hirtt, [2008](#)).

En **Angleterre**, le *National Foundation for Educational Research* (NFER) a commandité une étude longitudinale sur une cohorte de jeunes entre 11 et 18 ans, de 2002 à 2008. L'objectif était d'évaluer l'impact de l'éducation à la citoyenneté selon les nouveaux curriculums. Il est possible de suivre l'évolution des connaissances et représentations des élèves de 2002 à 2009, puisque la NFER a publié, chaque année, un rapport ([CELS reports](#)).

L'enquête réalisée en 2007 portait sur la participation civique des élèves de 11 ans : leurs attitudes, intentions et influences (Benton *et al.*, [2008](#)). Les résultats sont les suivants :

- les élèves sont intéressés par la politique et les faits politiques mais ne souhaiteraient pas intégrer un parti politique ou s'investir dans la politique locale ;
- ils apprécient l'idée de pouvoir voter, mais seulement 50% des élèves interrogés disent qu'ils voteront quand ils auront 18 ans ;
- ils font plus confiance à leurs amis, leurs enseignants ou la police qu'aux politiciens ou aux institutions politiques ;
- ils ont des idées claires sur ce qui est « bien » ou « mal » et croient fermement qu'il existe des règles qui ne peuvent être transgressées ;
- mais s'ils constatent quelque chose qui est « mal », ils n'iront pas forcément protester publiquement ; 25% des jeunes interrogés pensent qu'ils pourraient contacter les médias ou prendre part à une manifestation non-violente ;
- ils sont très attachés à leur école ou à leur communauté, mais n'ont pas le sentiment de faire partie de la communauté britannique ou européenne ;
- ils pensent que leur école leur donne une possibilité de discuter des choses importantes, mais moins que les années précédentes (contrairement à leurs enseignants qui estiment qu'ils ont autant d'opportunités de participer).

En 2006, l'Ofsted (*Office for Standards in Education*) avait fait un constat mitigé sur l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement secondaire anglais : pas de consensus fort sur les objectifs de l'ECD ou sur son introduction dans le curriculum. Dans un quart des écoles étudiées, la pratique est inadéquate et on note un manque de leadership et d'enseignement spécifique. En 2010, l'Ofsted a conduit une nouvelle étude, à peu près dans les mêmes conditions, et note une amélioration des compétences des élèves, une implication des écoles et une place régulière pour l'ECD dans les emplois du temps. Les conclusions sur les connaissances des élèves sont conformes aux résultats de l'étude de l'IEA, décrite plus loin. Ce qu'il convient de retenir de l'étude de l'Ofsted réside dans les modalités qui semblent les plus efficaces pour aboutir à un apprentissage de la citoyenneté. Les « meilleures écoles » ne dispensent pas uniquement une éducation dans le cadre d'une matière spécifique et d'un emploi du temps régulier, elles se donnent toutes les occasions pour permettre à chaque élève de devenir un citoyen actif (prise de responsabilité au sein de l'école, bénévolat au bénéfice de la communauté, participation au conseil d'école). L'étude note par ailleurs que l'insuffisance de connaissances des élèves dans le domaine politique

est souvent due à un niveau de compétences insuffisant des enseignants, notamment lorsque l'ECD est dispensée dans le cadre d'une autre matière, le plus souvent, l'éducation personnelle, sociale, à la santé et à l'économie (PSHE) (Ofsted, [2010](#)).

Dans la dernière étude réalisée par l'IEA, les auteurs ont « testé » les connaissances civiques, les attitudes civiques et l'engagement des élèves. Les élèves figurant dans le peloton de tête (parmi les trois niveaux de classement) ont une bonne connaissance des processus d'organisation politique et sociale ainsi que des mécanismes légaux et institutionnels qui le contrôlent. Ils savent émettre des hypothèses sur les motivations ou les bénéfices d'une telle organisation et sur le rôle des citoyens. Ils savent évaluer et discuter les politiques et les lois ; ils montrent une compréhension assez fine des forces économiques internationales en présence et savent appréhender la nature stratégique d'une participation active (Schulz *et al.*, [2010](#)).

Prenant le contre-pied de cette recherche de qualité et d'efficacité de l'enseignement, R. Lawy et G. Biesta regrettent que l'éducation à la citoyenneté n'ait pas fait plus de place à une approche inclusive basée sur « *la participation accrue des élèves dans le processus d'apprentissage, une plus grande contextualisation des connaissances et, surtout, la prise en compte des connaissances et du vécu des élèves* » (Lawry et Biesta, [2006](#)).

□ Voir aussi

- AUDIGIER François ([2006](#)). « Comment évaluer les effets de l'éducation sur la citoyenneté ? Questionner d'abord l'amont : curriculums, représentations et pratiques ». In Ministère de l'Éducation nationale. *La citoyenneté par l'éducation, Paris, 24-25 novembre 2005*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

5. En guise de conclusion

L'usage du terme de citoyenneté a fait son chemin dans les travaux de recherche et dans les déclarations d'intention institutionnelles. Certains chercheurs montrent toute la contradiction qu'il y a à vouloir évaluer un apprentissage pour le moins subjectif et fortement connoté. Outre la frilosité des gouvernements à imaginer une société et des citoyens plus ouverts à la diversité, certains auteurs notent le décalage entre le maintien des objectifs de l'agenda de Lisbonne et l'évolution de la société, les préoccupations économiques et leurs incidences sur l'éducation à la citoyenneté (Holford, [2008](#)).

L'éducation à la citoyenneté pourrait être une réponse à la crise du lien social, à la recherche de plus de cohésion sociale et d'une école plus inclusive. Les études comparatives montrent combien l'interprétation du concept de citoyenneté est socialement et historiquement située. C'est toute la question du « *décalage et/ou des interactions entre le milieu scolaire et l'exercice de la citoyenneté* » dans la société actuelle (Audigier [1999](#), [2000](#) ; Pagoni, [2009](#)). L'instrumentalisation fréquente de l'éducation à la citoyenneté va à l'encontre des objectifs d'autonomie, de responsabilisation des élèves, prônés par les textes officiels, européens ou nationaux.

La plupart des chercheurs ayant travaillé sur l'idée de citoyenneté et ses modalités d'éducation émettent quelques réserves sur un usage inadapté, au mieux inopérant de la notion de citoyenneté : « *il est essentiel de ne pas [...] réduire [le terme] à quelques vagues implorations pour ramener ici, le calme dans des quartiers difficiles et là, un peu d'ordre dans des institutions scolaires troublées. Le respect de la loi et le sens de la responsabilité, exigés dans une société démocratique, ne se réduisent pas à une obéissance passive à un ordre social qui serait intrinsèquement juste et stable* » (Audigier, [2000](#)).

Et, finalement, « *ce n'est que lorsque l'État-nation est uni autour d'un ensemble de valeurs démocratiques telles que les droits de l'homme, la justice et l'égalité qu'il peut garantir les libertés des groupes culturels, ethniques, linguistiques et religieux, et leur permettre de vivre la liberté, la justice et la paix. Les citoyens qui comprennent cette tension entre unité et diversité et agissent en conséquence ne se matérialisent pas soudainement, c'est qu'ils ont été éduqués en ce sens* » (Banks *et al.*, [2005](#)).

Bibliographie

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les fiches correspondantes de notre [bibliographie collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- AJEGBO Keith, KIWAN Dina & SHARMA Seema (2007). *Curriculum review: Diversity and citizenship*. Nottingham : DfES Publications.
- ARTHUR James (2005). « The re-emergence of character education in British education policy ». *British Journal of Educational Studies*, vol. 53, n° 3, p. 239-254.
- AUDIGIER François (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- AUDIGIER François (2000). *Concepts de base et compétences clés pour une éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle.
- AUDIGIER François (2007). « L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions ». *Revue internationale d'éducation - Sèvres*, n° 44, p. 25-34.
- AUDIGIER François (2003). « L'éducation civique dans l'école française ». *Online journal for Social Sciences and their Didactics*, n° 2002-2.
- AUDIGIER François (dir.) (2004). « La formation du citoyen aux prises avec les échelles de temps et d'espace ». In Université d'Alicante, *XV Simposio internacional de didáctica de la ciencias sociales. Formación de la ciudadanía*, Alicante (Espagne).
- DE AZEVEDO Jose Clovis, CONTREIRAS Rodrigues Carolina & FUCHS Curço Sumaia (2010). « Escola Cidadã : Políticas e Práticas Inclusivas ». *Arquivos analíticos de políticas educativas*, vol. 18, n° 2, p. 1-20.
- BANKS James A. (2008). « Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age ». *Educational Researcher*, vol. 37, n° 3, p. 129-139.
- BANKS James A., MCGEE BANKS Cherry A. & CORTES Carlos E. et al. (2005). *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global World*. Washington : Center for multicultural education.
- BENTON Thomas, CLEAVER Elizabeth & FEATHERSTONE Gill et al. (2008). *Citizenship Education Longitudinal Study (CELS): Annual Report. Young People's Civic Participation In and Beyond School: Attitudes, Intentions and Influences*. Londres : Department for Children, Schools and Families (DCSF).
- BIESTA Gert (2008). « What kind of citizen? What kind of democracy? Citizenship education and the Scottish Curriculum for Excellence ». *Scottish Educational Review*, vol. 40, n° 2, p. 38-52.
- BIRZÉA César, KERR David & MIKKELSEN Rolf et al. (2005). *Étude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BRETT Peter (2007). *Identity and Diversity: Citizenship Education and looking forwards from the Ajeqbo Report*. Canterbury : CitizED.
- BRON Jeroen (2005). « Citizenship and social integration: Educational development between autonomy and accountability ». In *Different faces of citizenship: development education in European countries*. Sint-Katelijne-Waver (Belgique) : CIDREE.
- CARVALHO DA SILVA Miguel (dir.) (2008). *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale*. Lisbonne : Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe.
- CAVET Agnès (2009). « Quelle vie scolaire pour les élèves ? ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 49, p. 1-20. En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/49-novembre-2009.php>> (consulté le 3 octobre 2010).
- CLARKEN Rodney H. (dir.) (2009). « Moral Intelligence in the Schools ». In Wayne State University, *Annual meeting of the Michigan Academy of Sciences, Arts and Letters*, Detroit (USA).
- CREASY Kim L. (2008). « Is There a Place for Character Education? ». Slippery Rock University : SlipperyRock (USA). En ligne : <<http://eric.ed.gov/PDFS/ED501652.pdf>> (consulté le 3 octobre 2010).
- CRICK Bernard (2007). « Citizenship: The political and the democratic ». *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, n° 3, p. 235-248.
- DAVIES Ian, EVANS Mark & REID Alan (2005). « Globalising citizenship education? A critique of "global education" and "citizenship education" ». *British Journal of Educational Studies*, vol. 53, n° 1, mars, p. 66-89.
- DONNELLY Caitlin (2004). « What price harmony? Teachers' methods of delivering an ethos of tolerance and respect for diversity in an integrated school in Northern Ireland ». *Educational Research*, vol. 46, n° 1, p. 3-16.
- DÜRR Karlheinz (2004). *L'école, une communauté d'apprentissage de la démocratie : Étude paneuropéenne sur la participation des élèves*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- ENSLIN Penny & HORSTHEMKE Kai (2004). « Can ubuntu provide a model for citizenship education in African democracies? ». *Comparative Education*, vol. 40, n° 4, p. 545-558.
- EURYDICE (2005). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Bruxelles : Eurydice.
- FAULKS Keith (2006). « Education for citizenship in England's secondary schools: A critique of current principle and practice ». *Journal of Education Policy*, vol. 21, n° 1, p. 59-74.
- FRAZER Elisabeth (2007). « Depoliticising citizenship ». *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, n° 3, p. 249-263.

- GARCÍA PÉREZ Francisco F., DE ALBA FERNÁNDEZ Nicolás, ESTADA Aceña Pilar & HERRERO Campos Trinidad (2009). « La participation des enfants et des jeunes dans les écoles espagnoles : Expériences à Séville ». *Carrefours de l'éducation*, n° 28, p. 111-122.
- HIRTT Nico (2008). *Seront-ils des citoyens critiques ? Enquête auprès des élèves de fin d'enseignement secondaire en Belgique francophone et flamande*. Bruxelles : Appel pour une école démocratique.
- HO Li-Ching (2009). « Global Multicultural Citizenship Education: A Singapore Experience ». *The Social Studies*, vol. 100, n° 6, p. 285-293.
- HOLFORD John (2008). « Hard Measures for Soft Stuff: Citizenship indicators and educational policy under the Lisbon Strategy ». *European Educational Research Journal*, vol. 7, n° 3, p. 331-343.
- HOSKINS Bryony & DEAKIN Crick Ruth (2010). « Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: Different currencies or two sides of the same coin? ». *European Journal of Education*, vol. 45, n° 1, p. 121-137.
- HOSKINS Bryony (2006). *Active Citizenship for Democracy: Report of the second research network meeting*. Ispra : Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL).
- HOSKINS Bryony, VILLALBA Ernesto, VAN NIJLEN Daniel & BARBER Carolyn (2008). *Measuring Civic Competence in Europe: A composite Indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in School*. Ispra (Italie) : Institute for the Protection and Security of the Citizen: Joint research center.
- HOSKINS Bryony, d'HOMBRES Béatrice & CAMPBELL JoAnn (2008). *Does Formal Education Have an Impact on Active Citizenship Behaviour?* Ispra (Italie) : Institute for the Protection and Security of the Citizen: Joint research center.
- KEATING Avril, KERR David, LOPES Joana et al. (2009). *Embedding Citizenship Education in Secondary Schools in England (2002-08): Citizenship Education Longitudinal Study Seventh Annual Report*. Research Report, n° DCSF-RR172. Londres : Department for Children, Schools and Families (DCSF).
- KERR David (2007). « Un changement de culture politique : L'éducation à la citoyenneté en Angleterre ». *Revue internationale d'éducation - Sèvres*, n° 44, p. 35-44.
- LARSEN Marianne & FADEN Lisa (2008). « Supporting the Growth of Global Citizenship Educators ». *Brock education*, vol. 17, p. 71-86.
- LAWY Robert & BIESTA Gert (2006). « Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship ». *British Journal of Educational Studies*, vol. 54, n° 1, p. 34-50.
- LELEUX Claudine & ROCOURT Chloé (2010). *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté : Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*. Bruxelles : De Boeck.
- LELEUX Claudine (2009). « La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 166, p. 71-87.
- MAYLOR Uvanney, READ Barbara, MENDICK Heather et al. (2007). *Diversity and Citizenship in the Curriculum: Research Review*. Londres : Institute for Policy Studies in Education.
- MCMANUS Mike & TAYLOR Gary (dir.) (2009). *Active Learning and Active Citizenship: Theoretical Contexts*. Birmingham : CSAP.
- MONJO Roger (1998). « L'Éducation à la citoyenneté : Socialisation républicaine ou socialisation démocratique ? ». In *Vers une socialisation démocratique*. Nîmes : Théétète.
- MYERS John P. (2007). « Citizenship Education Practices of Politically Active Teachers in Porto Alegre, Brazil and Toronto, Canada ». *Comparative Education Review*, vol. 51, n° 1, p. 1-24.
- MYERS John P. (2009). « Learning in politics: Teachers' political experiences as a pedagogical resource ». *International Journal of Educational Research*, vol. 48, n° 1, p. 30-39.
- MYERS John P. (2010). « To benefit the world by whatever means possible: Adolescents constructed meanings for global citizenship ». *British Educational Research Journal*, vol. 36, n° 3, p. 483-502.
- NELSON Julie & KERR David (2006). *Active citizenship in INCA countries: Definitions, policies, practices and outcomes*. London : Qualification and Curriculum Authority.
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (2010). *Citizenship established? Citizenship in schools 2006/09*. London : Office for Standards in Education (OFSTED).
- O'SHEA Karen (2003). *Comprendre pour mieux se comprendre : Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. n° DGIV/EDU/CIT (2003) 29. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- OSLER Audrey & STARSKEY Hugh (2006). « Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice ». *Research Papers in Education*, vol. 21, n° 4, p. 433-466.
- OSLER Audrey (2008). « Citizenship education and the Ajegbo report: Re-imagining a cosmopolitan nation ». *London Review of Education*, vol. 6, n° 1, p. 11-25.
- OSLER Audrey (2009). « Patriotism, multiculturalism and belonging: Political discourse and the teaching of history ». *Educational review*, vol. 61, n° 1, p. 85-100.
- PAGONI Mara & HAEBERLI Philippe (2009). « Participation et éducation à la citoyenneté ». *Carrefours de l'éducation*, n° 28, p. 3-8.
- PAGONI Mara (2009). « La participation des élèves en questions : Travaux de recherche en France et en Europe ». *Carrefours de l'éducation*, n° 28, p. 123-149.

- PIATTOEVA Nelli (2009). « Citizenship and nationality in changing Europe: A comparative study of the aims of citizenship education in Russian and Finnish national education policy texts ». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 41, n° 6, p. 723-744.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Qualifications and Curriculum Authority (QCA).
- ROMAN Leslie G. (2003). « Education and the Contested Meanings of "Global Citizenship" ». *Journal of Educational Change*, vol. 4, n° 3, p. 269-293.
- ROSS Alistair (2007). « Multiple identities and education for active citizenship ». *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, n° 6, p. 286-303.
- SANDSTRÖM KJELLIN Margareta, STIER Jonas & EINARSON Tanja *et al.* (2010). « Pupils' voices about citizenship education: Case studies in Finland, Sweden and England ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 33, n° 2, p. 201-218.
- SCHULZ Wolfram, AINLEY John, FRAILLON Julian *et al.* (2010). *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- TOURIÑÁN LÓPEZ José Manuel (2009). « El desarrollo cívico como objetivo. Una propuesta pedagógica ». *Teoría de la educación*, vol. 21, n° 1, p. 129-159.
- WAGHID Yusef (2010). « Patriotism and democratic citizenship education in South Africa: On the (im)possibility of reconciliation and nation building ». In *Patriotism and citizenship education*. Chichester (UK) : Wiley-Blackwell.
- WYLIE Ken (2004). « Citizenship, Identity and Social Inclusion: Lessons from Northern Ireland ». *European Journal of Education*, vol. 39, n° 2, p. 237-248.

Rédactrice : Annie Feyfant

Ce Dossier d'actualité est une publication mensuelle de la Veille scientifique et technologique.

- Pour citer ce document :
Feyfant Annie (2010). « L'éducation à la citoyenneté ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 57, octobre.
En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/57-octobre-2010.php>>.
- Vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous l'[article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».
- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Consulter les nouveautés http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php
- Nous contacter veille.scientifique@inrp.fr



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
Veille scientifique et technologique

19, allée de Fontenay
BP 17424
F- 69347 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 00
Fax +33 (0)4 72 76 61 93
veille.scientifique@inrp.fr

