

- Page 2 : De la citoyenneté aux pratiques citoyennes
- Page 14 : Des cadres institutionnels en recomposition
- Page 23 : Les pratiques des acteurs : des appropriations multiples
- Page 34 : Bibliographie

REGARDS SUR LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE

Le Code de l'éducation stipule depuis la [loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école](#) de 2005 qu'« outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs ». Renforcé le 22 janvier 2015 par un appel de la ministre Vallaud-Belkacem à une « [grande mobilisation de l'École en faveur des valeurs de la République](#) », l'usage de cette expression renvoie souvent à celui du terme laïcité, rendu visible par la diffusion d'une [charte de la laïcité à l'école](#) en 2013. La politique curriculaire de la décennie qui vient de s'écouler a fait successivement renaître à la rentrée scolaire 2009 l'instruction morale et civique dans l'enseignement primaire, puis naître en 2015 l'enseignement moral et civique (EMC) du CP à la terminale, à raison d'une heure par semaine à l'école élémentaire (dont 30 minutes « favorisant l'expression orale » à partir de « situations pratiques ») puis trois heures d'histoire-géographie-EMC au collège (3,5 heures en troisième) et enfin 0,5 heure hebdomadaire au lycée. L'EMC a été instauré par la loi pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013 puis articulé à l'école primaire et au collège à la troisième composante du [socle commun de connaissances, de compétences et de culture](#) (« la formation de la personne et du citoyen ») mis en place



Par Claire Ravez

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

à la rentrée scolaire 2016, et s'est vu enfin complété par un « *parcours citoyen* » également en 2016 ●. Dans un contexte marqué par l'inflation des discours politiques, institutionnels, médiatiques et pédagogiques d'une part, et un profond remaniement des logiques curriculaires de l'autre, les acteurs ● de l'institution scolaire sont invités à présenter leur institution comme un point de repère pour une population confrontée à des enjeux politiques renouvelés depuis le 7 janvier 2015.

Prenant la suite d'un premier dossier consacré à l'éducation à la citoyenneté (Feyfant, 2010 ●), ce dossier de veille a pour objectif de réexaminer à la lumière de ces évolutions

- Le terme « *parcours de citoyenneté* » existe quant à lui depuis la loi de 1997 suspendant le service national.
- Dans ce dossier, la forme masculine est employée dans un sens générique.
- Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

récentes la question des liens entre école et citoyenneté. La citoyenneté peut en effet être considérée comme un projet à la fois politique et éducatif, qui s'actualise en France depuis l'époque de la Révolution, dans l'horizon politique d'une école républicaine dont les pratiques sont « *censées accompagner l'intégration dans la cité et faciliter l'intervention dans les affaires publiques* » des élèves qui lui sont confiés (Becquet, 2017).

Sous quels angles et avec quels outils intellectuels et scientifiques la réalité, l'ampleur et la portée des inflexions qui ont marqué le champ de l'éducation à la citoyenneté se laissent-elles appréhender, tant du côté des nombreux acteurs de l'école que de ceux qui la pensent ?

La littérature de recherche sur laquelle s'appuie ce dossier est à la fois récente et sélective : elle permet de refléter la riche production scientifique actuelle sur la thématique en jeu ●, en tenant compte du fait que les temps de la recherche empirique en éducation sont plus lents que ceux de la production de réflexion théorique ou de discours moins régulés par la communauté des pairs (prises de position médiatiques, conférences et interventions lors de journées de formation, etc.). Les travaux de recherche convoqués relèvent volontairement de divers champs disciplinaires : l'objectif est de croiser les regards, par exemple ceux de la science politique et de la didactique de l'éducation à la citoyenneté, ce qui est parfois difficile (Knowles & Clark, 2018), ainsi que de rendre compte en creux du caractère peu visible de ce champ de recherches en France (il existe par exemple en Allemagne ou en Suisse des chaires et des enseignements universitaires *ad hoc*, liés à la nécessité de former des enseignants à un curriculum dont l'ancrage disciplinaire est historiquement plus marqué qu'en France). L'ouverture internationale a constitué un dernier axe de travail, permettant ponctuellement de questionner la complexité et le caractère situé et contextuel des évolutions nationales au regard de mutations ayant lieu dans d'autres démocraties libérales occidentales.

Trois parties permettent au fil de ce dossier de prendre conscience sur la longue durée de la polysémie et des enjeux du champ de l'éducation à la citoyenneté, pour ensuite proposer des outils d'analyse des orientations curriculaires actuelles, et enfin de s'intéresser aux éventuels changements expérimentiels et identitaires vécus par les nombreux acteurs du système éducatif.

DE LA CITOYENNETÉ AUX PRATIQUES CITOYENNES

DU CITOYEN AUX MODÈLES DE CITOYENNETÉ

Le parcours citoyen a vocation à faire « *comprendre [à l'élève] le sens de la notion de citoyenneté et lui donner l'envie de l'exercer pleinement* », de « *devenir un citoyen libre, responsable et engagé, habitant d'une planète commune* » (circulaire n° 2016-092). Les [programmes d'EMC de 2015](#) énumèrent quant à eux « *deux registres de citoyenneté : l'un qui vise à cultiver le sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens, l'autre qui développe la volonté de participer à la vie démocratique* ». Le développement professionnel des enseignants, surtout quand il est pensé comme collaboratif, nécessite par ailleurs de mettre au jour les valeurs, croyances et normes implicites des uns et des autres. Cette partie se propose donc de mettre en regard différentes traditions, acceptions et traductions autour des termes de « citoyen » et « citoyenneté », jouant ainsi le jeu de la confrontation des points de vue, dont l'existence même est signe de vitalité d'un régime démocratique.

Une citoyenneté « à la française » ?

Faisant passer de la sujétion à la subjectivation politique, la Révolution française fait détenir au citoyen une part de la souveraineté et crée un modèle de citoyenneté que différents éclairages universitaires permettent de contextualiser.

Le CNESCO a publié en 2016 un [rapport scientifique sur l'éducation à la citoyenneté](#) (Bozec, 2016).

L'instruction permet pour Condorcet d'être guidé par la raison plus que par l'ignorance dans la prise de décision. L'autonomie intellectuelle est donc corolaire de l'autonomie politique et morale. Celle-ci est pensée en termes universalistes porteurs d'émancipation individuelle, l'autonomie de la volonté étant présentée comme un arrachement aux appartenances collectives, familiales, locales, religieuses dans lesquelles s'inscrit l'existence au quotidien. Cette autonomie se construit à la fin du XIX^e siècle dans le cadre de l'État-nation républicain (Legris, 2010 ; Bozec, 2014 ; Ozouf, 2015). L'exercice de leurs droits politiques par différentes catégories de citoyens a fait depuis plus de deux siècles l'objet de débats et de mutations : inégalités des statuts juridiques au sein de l'Empire colonial, citoyens actifs et passifs séparés sous les régimes censitaires, droit de vote des femmes obtenu à la fin de la Seconde Guerre mondiale, abaissement de l'âge de la majorité civile à 18 ans en 1974, promesses de campagne à ce jour jamais suivie d'effets sur le droit

de vote des étrangers, entre autres. L'indicateur qui cristallise l'activité des citoyens dans le cadre d'une démocratie avant tout représentative est progressivement devenu leur participation électorale, dont les cadres actuels (bulletins de vote, urne, isolement, etc.) sont le résultat d'une élaboration historique pluriséculaire (Larrère, 2018). Cette centralité est aujourd'hui questionnée par une participation électorale intermittente, les mutations des affiliations partisans à l'heure de la personnalisation de la vie politique, « *le basculement vers un modèle présidentiel-gouvernant des démocraties* » qui interroge à nouveaux frais la « *démocratie-citoyenneté* », le « *peuple électeur* » prenant désormais les traits « *d'un peuple-vigilant, d'un peuple-veto et d'un peuple-juge* » (Rosanvallon, 2017).

Au-delà de l'énumération d'adjectifs, du « portrait-robot » du « bon citoyen », les recherches en sciences politiques élargissent et précisent à la fois la notion de citoyenneté.

« La citoyenneté a un sens juridique. Le citoyen est un sujet de droit. Il dispose à ce titre de droits civils et politiques. Il jouit de libertés individuelles, et il dispose du droit de participer à la vie politique et d'être candidat à toutes les fonctions publiques. En revanche, il a l'obligation de respecter les lois, de contribuer aux dépenses collectives en fonction de ses ressources et de défendre la société dont il est membre, si elle se trouve menacée. La citoyenneté est aussi le principe de la légitimité politique » dans une démocratie fondée sur le principe de la souveraineté de la « communauté des citoyens » (Schnapper, 2017a).

À cette approche par le statut se combinent aujourd'hui des approches sociologiques et anthropologiques étudiant les pratiques de la « *citoyenneté ordinaire* » dans leur diversité, leurs modalités individuelles et collectives et leurs mutations vers des formes de participation politique non conventionnelle (engagements associatifs, nouveaux mouvements sociaux), en fonction d'échelles – en particulier métropolitaines – et de temporalités multiples, (re)découvrant des formes plus locales et directes, participatives et délibératives de la démocratie, tout en investissant de nouveaux objets comme la « *démocratie écologique* » (Bourg & Whiteside, 2010) ou électronique. La définition de la citoyenneté proposée dans ce cadre est différente.

« La citoyenneté ordinaire désigne la capacité des individus à percevoir, pratiquer et formuler des jugements sur le vivre-ensemble et le bien commun, notamment en dehors ou en marge des pratiques et lieux "labellisés" par les approches classiques de la citoyenneté (votes et campagnes électorales mais également réunions publiques ou conseils de quartier). » (Neveu & Carrel, 2014)



Dans cette perspective, l'exercice de la citoyenneté est au centre d'une réflexion renouvelée sur la notion de capacité, traduction politique de la notion de « *capabilité* », soit « *pas simplement une capacité mais un ensemble de libertés et de possibilités ouvertes par la combinaison de capacités (personnelles) et d'un environnement (politique, social et économique)* » (Prairat, 2017).

Schnapper (2017b) présente deux grandes réponses aux interrogations actuelles sur la citoyenneté. La première évolution, celle de la « *participation économique et sociale* », s'inscrit dans le cadre d'une citoyenneté définie non « *plus seulement par un ensemble de droits-libertés – définition politique – mais par les droits-créances* » (éducation, santé, etc.) reconnus au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Cette ouverture à une démocratie économique et sociale met en avant « *une nouvelle conception de la citoyenneté [...], fondée non plus sur le lien juridique et politique des individus à un État au sens traditionnel du terme, mais sur un ensemble de valeurs et de pratiques sociales élaborées et garanties par les institutions européennes et en particulier par la jurisprudence de la Cour de justice de l'Union européenne.* » La seconde évolution discutée par Schnapper est celle d'une « *citoyenneté post-nationale* » dont l'ancrage territorial changerait d'échelle pour passer au cadre continental européen.

Les modèles de citoyenneté relevant de recherches dans le champ plus spécifique de l'éducation renvoient à différentes approches complémentaires. Les travaux francophones en didactique font référence à trois paradigmes successifs :

- « *appartenance, obéissance aux lois, respect des devoirs, notamment le vote, l'impôt, le service militaire, l'appartenance à la Communauté politique nationale* » au XIX^e siècle ;
- puis « *depuis quelques décennies [...] une citoyenneté centrée sur l'individu, faite de liberté et de responsabilité, elle-même accompagnée de la diversification des formes de présence à la société de toute personne, de tout*

citoyen » (Audigier, 2015) ;

- le contexte actuel appelant désormais à « *la construction d'une citoyenneté critique et d'une compétence à s'engager dans les débats de la démocratie* » (Tutiaux-Guillon, 2015).

Becquet (2016) appelle depuis l'observatoire de la sociologie de la jeunesse à distinguer dans les discours dominants mettant en scène un « *défait de citoyenneté* » les rhétoriques de la citoyenneté « *nécessaire* », insistant sur l'intégration politique et la cohésion nationale, et la « *citoyenneté désirée* », centrée sur la prise en compte des demandes de participation des acteurs, les jeunes dans son cas, à l'action politique. Enfin, le champ des recherches sur l'éducation populaire contribue à la production de nouveaux discours scientifiques sur des pratiques d'éducation à la citoyenneté dans le cadre d'une éducation non formelle en mutation ● .

La citoyenneté : une (des) compétence(s) ?

Au-delà des appréhensions de la notion de citoyenneté posée dans le cadre national, différentes constructions théoriques s'appuyant sur la notion de compétence ont été développées et diffusées depuis le début des années 2000. Elles posent, à travers leur caractère potentiellement prescriptif, la question des finalités partagées de l'éducation à la citoyenneté dans des cadres politiques dépassant l'échelle de l'État-nation.

Les institutions supranationales ont fait de leurs approches de l'éducation un levier de leur influence symbolique dans différents domaines (Manger *et al.*, 2017). Ainsi, l'Union européenne a promu en 2006 huit compétences-clés à acquérir et développer par l'éducation, dont les « *compétences sociales et civiques* ». L'analyse comparée des politiques et des systèmes éducatifs dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté effectuée par Eurydice (2017) a été menée à partir d'une grille d'analyse des curricula de 42 systèmes éducatifs, construite autour de quatre entrées : interagir efficacement et de façon constructive avec les autres, agir de façon socialement

● Née de l'action de courants de pensée républicains, ouvriers et confessionnels dans la seconde moitié du XIX^e siècle, les acteurs des mouvements d'éducation populaire visent à « *former les citoyens et/ou à démocratiser l'accès à la culture en mobilisant des méthodes pédagogiques souvent opposées au modèle scolaire, des méthodes dites "actives" qui rompent avec la transmission descendante des savoirs et permettent leur appropriation dans le but d'atteindre un idéal d'émancipation.* » (de Lescure & Porte, 2018)

● « *Trouvant leur source dans le militantisme et les politiques publiques (politique de la ville, politique de jeunesse, etc.) des initiatives répondant aux objectifs d'empowerment (Bacqué, Biewener, 2013) et des modalités d'action se référant au community organizing (Balazard, 2015 ; Talpin, 2016) semblent venir par leur importance bousculer les pratiques et les objectifs des acteurs investissant l'éducation populaire.* » (de Lescure & Porte, 2018)

Les premiers travaux de cette institution datent des années 1980 et ont été marqués par la contribution du didacticien français François Audigier (Pagoni, 2009).

responsable, agir de façon démocratique et faire l'exercice d'une pensée critique. Celles-ci regroupent au total 51 compétences identifiées comme contribuant à la formation, donc aussi à la définition de la figure du citoyen européen.

Le Conseil de l'Europe développe également une politique éducative fondée sur les compétences. Celle-ci vise explicitement à promouvoir l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme ●.

Un modèle de compétences pour une culture de la démocratie qui articule 20 entrées a été construit par le Conseil de l'Europe (2016), à partir de croisement d'une centaine de références à la fois institutionnelles et théoriques. Ce modèle est composé :

- de valeurs : dignité humaine et droits de l'homme, diversité culturelle, démocratie, justice, équité, égalité et État de droit ;
- d'attitudes : ouverture à l'altérité culturelle et aux convictions, vision du monde et pratiques différentes, respect, esprit civique, responsabilité, sentiment d'efficacité personnelle et tolérance de l'ambiguïté ;
- d'aptitudes : apprentissage en autonomie, capacité d'analyse et de réflexion critique, écoute et observation, empathie, souplesse et adaptabilité, aptitudes linguistiques, communicatives et plurilingues, coopération et résolution de conflits ;
- de connaissances, visant à la compréhension critique de soi-même, de la langue et de la communication, et du monde, dans les domaines politique, juridique, des droits de l'homme, de la culture et des cultures, de la religion, de l'histoire, des médias, de l'économie, de l'environnement et du développement durable.

Des idéaux-types de citoyenneté(s)

À ces orientations institutionnelles s'opposent des modèles de citoyennetés produits par des universitaires, à visée plus descriptive, notamment dans le monde anglo-saxon, convoquant des idéaux-types.

Les idéaux-types de la citoyenneté dégagés par les recherches ne sont pas convoqués pour définir des profils de potentiels « bons » citoyens, mais pour catégoriser des logiques d'action dont l'actualisation au quotidien s'effectue de façon nécessairement hybride.

Conçu de façon empirique à partir de l'étude de dix programmes d'éducation à la citoyenneté enseignés aux États-Unis,

le modèle de Westheimer et Kahne (2004) s'appuie sur « *une taxonomie des valeurs sur lesquelles les écoles mettent l'accent, qui permet de modéliser les divers types de citoyens que les écoles veulent former* » (Lefrançois & Éthier, 2015). Ce modèle sert depuis d'outil d'analyse, par exemple au Québec (Lefrançois & Éthier, 2015 ; Fillion, Prud'homme & Larouche, 2016). La modélisation a débouché sur trois idéaux-types :

- le « *citoyen personnellement responsable [...] se conforme aux exigences de sa société, quelles qu'elles soient. Ainsi, il obéit au code de la route, recycle ses déchets, soutient des œuvres caritatives, règle ses impôts, sourit à ses voisins, travaille assidument, exerce son droit de vote aux élections, s'enrôle dans l'armée, etc.* » ;
- le citoyen participatif « *s'implique dans la vie sociale et communautaire. Il peut, par exemple, se présenter comme candidat aux élections, se porter bénévole, organiser la cueillette de déchets recyclables dans son quartier* » ;



- le citoyen orienté vers la justice sociale « *tente d'identifier les causes générales, structurelles et sociales des expériences ou comportements individuels abusifs. Il prend des initiatives désintéressées en vue d'éliminer ces injustices.* » (Lefrançois & Éthier, 2015)
- enfin, la citoyenneté transformative (*transformative citizenship*) renvoie aux citoyens agissant en vue de promouvoir et de faire advenir des actions, des politiques, et des changements fondés sur des valeurs comme les droits de l'homme, la justice sociale, l'égalité, agissant parfois en dehors de la légalité pour y parvenir.

La typologie proposée par Banks (2017) recoupe partiellement cette lecture des comportements. Pour lui, quatre types de citoyenneté peuvent être distingués :

- la « *citoyenneté en échec* » (*failed citizenship*) renvoie à l'existence d'individus ou de groupes nés dans un État-nation ou y ayant immigré et n'en ayant pas internalisé « *les valeurs et l'ethos* », s'y sentant structurellement exclus, et éprouvant un sentiment ambigu vis-à-vis de cet État, leur allégeance et leur engagement à son égard étant éclectiques et complexes ; ces citoyens tendent à privilégier leurs propres besoins au détriment des horizons partagés promus par l'État-nation ;
- la citoyenneté reconnue (*recognized citizenship*) existe lorsque l'État ou la nation reconnaissent un individu ou un groupe comme des membres légitimes, légaux et valorisés du corps politique et lui (leur) garantissent l'intégralité des droits et opportunités à participer à la vie de la communauté politique à différents niveaux ; ce statut ne requiert cependant pas la participation effective des citoyens ;
- la citoyenneté participative (*participatory citizenship*) consiste justement en l'exercice de ces droits, *a minima* en prenant part aux consultations électo-

Keating (2014) propose quant à elle d'attribuer à la citoyenneté neuf dimensions et attributs : statut légal (garanties, droits et responsabilités), appartenance à une communauté politique ou à une société civile, compétences (attributs cognitifs et habiletés), identité et émotions, sentiment d'appartenance, conduite (vertus civiques, participation active, devoirs), participation (par exemple par le vote ou le bénévolat), bien-être social (droits socioéconomiques, éventuellement en lien avec des politiques de redistribution).

Keating (2014), Eurydice (2017) et Mouritsen et Jaeger (2018) rappellent également les distinctions entre citoyenneté libérale, communautarienne et cosmopolite, produites dans le champ de la philosophie politique et utilisées en sciences sociales, et qui continuent d'être l'objet de discussions. Une quatrième catégorie, « radicale » ou critique, est certes présente dans la littérature mais pas dans les pratiques ou les institutions de gouvernement (Keating, 2014).

● L'enquête internationale PISA menée en 2018 mesurera également la compétence globale des élèves.

Vers une éducation à la « citoyenneté globale » ?

Intéressant particulièrement l'éducation à la citoyenneté à l'heure de la mondialisation économique, de l'internationalisation des débats politiques, de l'accélération des circulations culturelles et d'une conscience environnementale désormais planétaire, les différentes approches de la citoyenneté globale (*global citizenship*) ont récemment fait l'objet d'une revue de littérature (Goren & Yemini, 2017) ●. Deux tendances se dégagent de cette synthèse. L'une, plus instrumentale, vise à donner aux élèves les moyens d'être compétitifs dans le cadre d'une société et d'un marché mondialisés (*global competencies approach*) ; l'autre, plus humaniste, vise à développer l'empathie et la sensibilité à la diversité culturelle (*global consciousness approach*). De façon paradoxale au vu de l'objet, les auteurs de l'article soulignent que les curricula nationaux montrent une réorganisation de cette visée de citoyenneté globale en fonction des stratégies et priorités nationales (maîtrise de l'anglais en Asie, intégration sociale de groupes minoritaires en Europe). L'éducation à une citoyenneté mondiale est un axe majeur de la politique scolaire de l'[UNESCO](#) depuis 2015.

UN OBJET SCOLAIRE DIFFICILEMENT IDENTIFIABLE

Les nombreuses typologies présentées ci-dessus forment le soubassement, parfois explicite, parfois implicite, des façons de nommer la « *quasi-discipline* » de l'éducation à la citoyenneté (Reuter, 2013), qui se différencie des autres enseignements par son ancienneté et son histoire, de catégoriser la diversité des pratiques éducatives qui y sont associées, et enfin d'évaluer l'efficacité de ce projet.

Éduquer à la citoyenneté : des finalités complexes et changeantes

Instruction, éducation et socialisation, dans les tensions de cette dernière avec un idéal émancipateur, ont fait l'objet d'innombrables travaux théoriques en philosophie de l'éducation et en sociologie, sous l'influence de la pensée de Durkheim, qui a mis en avant la centralité de l'école dans le processus de socialisation politique des futurs citoyens. La pérennité du régime politique républicain a présidé en 1882 à l'instauration d'une instruction morale et civique dans l'ordre primaire du système éducatif français (Chauvigné, Etienne & Clavier, 2011) : faire connaître les institutions républicaines devait contribuer à les rendre désirables. À cet objectif civique d'adhésion des masses au régime républicain s'ajoutait pour certains auteurs une fonction de contrôle social assurée par l'ensemble du système éducatif (Bozec, 2014) : les élèves, très minoritaires en nombre, des classes les plus aisées de la population étaient considérés comme pouvant se construire comme citoyens compétents par le biais de leur socialisation familiale et de leur apprentissage des humanités ●. Le retour en 1985 de l'éducation civique à l'école primaire et au collègue (unique) après une éclipse décennale (suppression officielle en 1969, rétablissement dans le cadre des « activités d'éveil » en 1977) a été le fruit de considérations politiques, socio-économiques et scolaires : conforter le sentiment d'appartenance à la nation d'une part, et faire face à une socialisa-

tion juvénile inédite à l'heure de la massification de l'enseignement secondaire de l'autre, en lien aussi avec la diversification des composantes démographiques de la population, sont dès lors liés à une éducation au vivre ensemble et à la tolérance. L'« *État éducateur* » fait ainsi se succéder des prescriptions de l'ordre de l'« *appartenance* », de la construction « *sociale-démocratique* », puis aujourd'hui d'« *adhésion* » aux valeurs républicaines (Chauvigné & Fabre, 2017).

L'apprentissage de la citoyenneté dans le cadre scolaire renvoie à différentes notions qu'il est courant de rencontrer dans la pratique. À la construction de la citoyenneté, mais sans en épuiser le sens, sont souvent renvoyés la civilité (rapports interpersonnels construits sur le respect de normes de discours, « *respect des conventions et des usages établis* » pour Prairat, 2017) et le civisme (« *manière d'agir conduisant à conjointre ses règles de vie particulières avec la recherche de l'intérêt général* » pour Foray, 2016).

À l'étranger, d'autres dénominations recourent ou dépassent ces orientations et débats nationaux. Pour certains auteurs anglo-saxons, l'instruction civique se doit de céder le pas à l'apprentissage d'une « *littératie politique* » qui « *aide l'élève à replacer les arguments qu'ils entendent et les leurs dans un cadre politique plus large* » (Hess & McAvoy, 2014). Le ministère luxembourgeois de l'Éducation nationale rejette l'appellation d'« *instruction civique* » pour caractériser l'esprit du nouvel enseignement de « *vie et société* » introduit en 2016 en lieu et place des cours de religion et de morale, au profit d'une « formation (au) politique ».

Les lycéens des Trente Glorieuses sont confrontés de façon sporadique à une initiation à la vie économique et sociale, avant que l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) ne soit enseignée à partir de 1999.



Former des citoyens outre-Rhin : éduquer à la capacité politique

L'expression *politische Bildung* renvoie dans l'aire germanophone aux contenus d'enseignement, sous des dénominations disciplinaires variées selon les provinces, cantons ou *Länder*, étudiés et visés par la didactique du politique (*Politikdidaktik*). Cette approche se distingue dans ses finalités et ses approches de l'« *instruction civique* » (*Staatsbürgerkunde*) enseignée dans l'ex-RDA (Jehle, 2018) ou avant le consensus de Beutelsbach, qui a entériné en République fédérale d'Allemagne en 1976 un tournant vers des pratiques d'enseignement fondées sur trois principes : l'interdit de l'endoctrinement, l'exposition nécessaire de la controverse et la construction par l'élève d'une capacité à défendre ses intérêts.

Croiser les modélisations pour enrichir l'analyse du curriculum

Tout comme la notion de citoyenneté, celle d'éducation à la citoyenneté comme partie du curriculum formel a fait l'objet de regards complémentaires. Chauvigné (2013) propose trois catégorisations issues de ses travaux en sociologie de l'éducation. L'éducation à la citoyenneté est :

- soit « *théorique* », « *support d'une compréhension et d'une connaissance du monde* » dans le cadre traditionnel d'enseignements disciplinaires, principalement en sciences sociales ;
- soit « *morale* », « *support d'une réflexion éthique sur soi et son environnement* » surtout liée au « *vivre ensemble* » et à des projets collectifs mis en œuvre au niveau de l'établissement ;
- soit comprise comme une « *éducation*

au politique », « *support d'un développement du sujet et [d']un engagement de soi* » rendu possible par une responsabilisation progressive de l'élève favorisée par la participation à divers dispositifs comme les conseils de la vie lycéenne.

Cette approche a été enrichie par un classement plus récent en cinq « *modalités* » : aspects informatifs, normatifs, argumentatifs, pratiques et éthiques (Chauvigné & Fabre, 2017). Celles-ci permettent de distinguer des « *figures de l'État éducateur* » repensées à la lumière des inflexions curriculaires des années 2015 et 2016 :

- édifiant une « *culture commune minimale de la maternelle au lycée* » ;
- « *développant davantage une dimension morale et paternaliste* » par un guidage de la participation à des « *dispositifs démocratiques* » ;
- enfin visant à assurer « *la paix pour un vivre ensemble harmonieux* » (Chauvigné & Fabre, 2017).

Partant d'une étude de sociologie de l'action publique, Becquet (2014, 2016) distingue quant à elle trois types d'instruments pour catégoriser les politiques éducatives en fonction des rapports à l'État qui en résultent :

- le premier, porté par un État-tuteur, est « *législatif et réglementaire* » : sa focalisation sur la « *citoyenneté juridique* » renvoie à des fonctions symboliques (attribut du pouvoir légitime), axiologiques (un État porteur de valeurs) et pragmatiques (orientation des comportements sociaux, organisation des systèmes de contrôle social) ; il est ancré dans les prescriptions curriculaires (dont les programmes scolaires) et les droits et les devoirs des élèves énumérés dans les règlements intérieurs ;
- d'autres dispositifs prennent en charge un type « *communicationnel et informatif* » d'action publique typique de la « *démocratie du public* », qui correspond à une « *citoyenneté politique* » et fait participer les usagers d'un service public aux décisions les concernant, selon un modèle représentatif (élection des délégués de classe, des élèves

- délégués au conseil d'administration) ou représentativo-participatif (conseil de la vie lycéenne) ;
- dans le troisième type d'instrument d'action publique, l'État-mobilisateur renonce au pouvoir de contraindre au profit du contrat et du projet : c'est une « *citoyenneté civile* », « *un ensemble de dispositifs qui visent un engagement direct, autonome et volontaire* », avec par exemple l'investissement et la responsabilisation des élèves par le biais de leur implication dans le fonctionnement des maisons des lycéens (anciens foyers socioéducatifs) ou dans le cadre du sport scolaire.

3 modalités de l'éducation à la citoyenneté

Kerr (1999) propose une grille de lecture encore plus synthétique :

- **éduquer au sujet de la citoyenneté** (*educating about citizenship*) par le biais de la connaissance et de la compréhension de l'histoire nationale, des structures de gouvernement et de la vie politique ;
- **éduquer à la citoyenneté par la citoyenneté** (*educating through citizenship*) ;
- **éduquer en vue de la citoyenneté** (*educating for citizenship*) : dans cette optique, l'expérience scolaire prise dans son ensemble permet à l'élève de construire des outils – connaissances et compréhension, aptitudes et savoir-faire, dispositions et valeurs – lui permettant de participer à la vie civique.

Les (dés)illusions d'un projet éducatif

La centralité de l'institution scolaire dans le projet républicain a conduit à une mise en avant politique et médiatique de ses fonctions intégratrices, dont la pertinence et l'efficacité se doivent d'être nuancées à la lumière de réflexions d'ordre philosophique,

sociologique et épistémologique. Contrairement à certaines attentes, l'éducation à la citoyenneté ne peut pas tout. Elle ne peut pas résoudre les problèmes sociaux, économiques, politiques de la société, des échecs de la politique de la ville à la probité de la classe politique. En France en particulier, l'éducation à la citoyenneté est à comprendre comme un mythe républicain (Foray, 2016). En termes organisationnels, l'école n'est ni une « *institution totale* » (Foray, 2016), ni un modèle réduit de la société instituée politiquement, mais une institution qui fait partie de cette société, avec un mode de régulation spécifique : les relations sont structurellement dissymétriques entre adultes et enfants du fait même de la responsabilité que l'acte éducatif impose aux premiers, même si une volonté et un processus d'autonomisation et d'émancipation marquent certains choix pédagogiques de façon plus visible.

Si elle ne peut pas tout, l'école participe cependant de la construction des conditions de la subjectivation et de l'action politiques : cela pose la question complexe, émergente en termes de documentation et d'analyse dans les recherches, de l'existence d'un « *fossé de capacitation civique* » entre écoles américaines socialement et spatialement ségréguées (Levinson, 2014) et de la capacité de l'institution à réduire l'écart de maîtrise – sinon déjà même d'accès – des élèves aux différentes modalités d'expression citoyenne. Les travaux de recherche, menés de façon ponctuelle, avec des conclusions parfois contradictoires selon les États, postulent soit un effet compensateur de certaines offres scolaires, en particulier un enseignement disciplinaire obligatoire, pour les élèves qui n'ont pas accès à certaines formes de socialisation politique dans le cadre familial, permettant la construction d'une trajectoire politique individuelle ; soit un accroissement de cet écart à l'école, par un effet d'accélération selon lequel les élèves aux connaissances civiques les plus élevées profiteraient le plus de l'offre scolaire, en particulier facultative (Bozec, 2016 ; Hoskins, Janmaat & Melis, 2017).

La diversité et la hiérarchisation pour différents acteurs des missions de l'école sont également mis en avant pour relativiser des intentions et discours politiques trop ambi-



tieux. Les fonctions de l'école rentrent aussi en concurrence, même si les enjeux de formation d'un « *individu-citoyen-travailleur sont en principe interdépendants* » (Audigier, 2015). Le poids croissant du niveau d'études dans les trajectoires professionnelles renforce des pratiques scolaires et des stratégies familiales plus individualistes et compétitives. Les valeurs d'utilité et d'efficacité, voire de rentabilité des parcours scolaires peuvent éloigner de la poursuite du bien commun : certains engagements valorisés en termes de citoyenneté à l'école (être délégué de classe, s'investir dans un club scolaire) constituent peut-être, comme l'a montré Becquet (2016) pour le service civique, un engagement pour soi autant, voire plus, que pour autrui (Condette, 2017).

De façon classique en sociologie, l'institution scolaire n'est considérée que comme l'une des instances de socialisation politique primaire. Son rôle et son poids doivent être mis en regard des autres agents de socialisation : famille, groupes de pairs et médias. Les travaux pionniers de Percheron ont montré la centralité du cercle familial comme instance de socialisation, de transmission de valeurs et d'orientations politiques (Bozec, 2016).

La socialisation dans les groupes de pairs voit son importance augmenter avec l'âge ; elle renvoie aux temps et tiers lieux éducatifs qui représentent un quart du temps disponible des élèves (contre 30 % pour la famille et 32 % pour le temps scolaire, Conseil de l'enfance et de l'adolescence, 2018). Objet central de l'attention de la communauté éducative dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information (EMI), l'influence des différents moyens d'information sur la formation d'un jugement autonome est un

enjeu qui croise le rapport à la vérité et la question de l'apprentissage des modalités de participation à des démocraties électroniques en gestation (signature d'une pétition en ligne par exemple) ; dans l'enceinte scolaire, la (nécessaire) analyse critique des contenus disponibles en ligne semble dominer l'apprentissage de l'utilisation de ces médias comme outil de participation au débat démocratique (Genevois, 2013).

Enfin, l'interrogation sur l'efficacité de l'éducation formelle à la citoyenneté ne peut faire l'économie d'un retour sur les modalités même de la preuve scientifique, d'un point de vue épistémologique, méthodologique et éthique (Bozec, 2016). Pari sur l'avenir, le résultat de l'éducation à la citoyenneté se mesure une fois les élèves devenus majeurs et électeurs ; mais la socialisation secondaire (inscription constamment renouvelée à l'âge adulte dans de nouveaux réseaux sociaux, privés ou professionnels) rend difficile de démêler les différents facteurs de mobilisation politique au fil des différentes phases du cycle de vie (études supérieures, accès à l'emploi, retraite, etc.). Les indicateurs et méthodologies utilisés pour rendre compte des variables ou de l'effet d'un type d'éducation à la citoyenneté avant la majorité civile doivent donc être adaptés : une équipe de chercheurs néerlandais a par exemple conçu un modèle d'analyse en six domaines de compétences à la fois sociales et politiques (Geboers, Geijsel, Admiraal & Daam, 2015). Les enquêtes internationales de l'*International civic and citizenship education survey (ICCS)* menées par l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* ont elles aussi recours à des questionnaires pensés comme adaptés à l'âge (14 ans) des enquêtés (Schulz *et al.*, 2017).

Le projet Erasmus+ [ACT](#) (*ACTIVE citizenship projects to enhance pupils' social and civic competences*, 2017-2020) impliquant la France (DGESCO, École d'économie de Paris et Sciences Po Saint-Germain-en-Laye), l'Angleterre, l'Espagne et la Grèce, autour de scénarios pédagogiques s'appuyant sur la démarche de projet, a cependant été conçu selon un protocole quasi-expérimental.

Recherches empiriques et prescriptions institutionnelles : quelles relations ?

Les résultats empiriques restent donc rares, dispersés et souvent fragiles ●. Les auteurs de revues de littérature soulignent ainsi moins longuement les résultats de leurs analyses comparatives de publications (voire anticipent pour les récuser leur utilisation à des fins prescriptives, Geboers *et al.*, 2013) que leur démarche scientifique de collecte et traitement de données en dernier lieu plus disparates que systématiques en termes de méthodologies - taille de l'échantillon, lieu et contexte institutionnel de la recherche -, de langue et de support de publication. Ces travaux contribuent à créer un langage commun et à cartographier le champ des recherches effectuées, en montrant les objets éclairés ou laissés dans l'ombre par les travaux validés par la communauté scientifique, plus qu'à prescrire des pratiques efficaces dans tous les contextes d'enseignement.

Des consensus plus que les certitudes semblent malgré ces précautions (justifiées) se dessiner autour de « *ce qui pourrait marcher* » plutôt que de « *ce qui marche* ». Dans le contexte états-unien, il s'agirait :

- de garantir un enseignement spécifique dédié à l'histoire, au droit, à la démocratie, à l'instruction civique ;
- de prendre en compte la discussion de problèmes et événements locaux, nationaux et internationaux que les élèves considèrent comme particulièrement importants ;
- de pouvoir appliquer des apprentissages scolaires lors d'expériences de service civique ;
- de proposer des activités extra-curriculaires permettant aux élèves de s'engager dans leur établissement ou communauté ;
- d'encourager la participation des élèves à la gouvernance du système éducatif ;
- et de développer des pratiques pédagogiques fondées sur le modèle de la simulation (jeu de rôle, voir Guilfole, Delander & Kreck, 2016).

L'Union européenne promeut quant à elle des pratiques « *actives, interactives, pertinentes, critiques, collaboratives et participatives* » sur la base de travaux britanniques (Eurydice, 2017).

Au terme de leur revue de littérature sur les effets de l'éducation à la citoyenneté, Geboers *et al.* (2013) mettent en avant l'importance d'un climat d'apprentissage ouvert et démocratique où dialogue et discussion peuvent avoir lieu, ainsi que la nécessité de prévoir un enseignement disciplinaire dans le curriculum.

SOCIALISATION POLITIQUE ET SOCIALISATION CIVIQUE D'UN ÂGE À L'AUTRE

Les ambitions, discours et préconisations sur l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de l'éducation scolaire visent à contribuer au versant civique de la socialisation politique, c'est-à-dire à la formation des représentations, attitudes et pratiques politiques. Ils s'adressent à des élèves ayant une expérience de plus en

plus longue, même si incomplète, du politique. Malgré des résultats disponibles en nombre croissant pour différentes classes d'âge et leur ancrage dans différents paradigmes de recherche, les travaux présentés ci-dessous ne prétendent pas à l'exhaustivité : « *Nous manquons de données d'ensemble permettant d'appréhender les pratiques citoyennes et d'engagements des enfants et adolescents.* » (Conseil de l'enfance et de l'adolescence, 2018)

Enfance et politique : la fin de l'âge de l'innocence ?

Profitant de la structuration d'un champ scientifique autonome tout en y contribuant (sciences sociales de l'enfance en France, *childhood studies* dans la sphère anglo-saxonne), l'étude de la socialisation politique des enfants, présentée ici avant tout sous un angle ethnologique, est en France en voie de renouvellement.

À partir d'une étude menée entre 2010 et 2012 dans deux écoles primaires parisiennes auprès de 104 enfants, Lignier et Pagis (2017) ont montré que la construction par les enfants d'une identité et de catégories politiques s'effectue par le biais d'un « *recyclage* » de schèmes produits à la fois au sein de la sphère domestique, dans l'entre-soi du groupe de pairs et dans le cadre scolaire. Se situer dans l'univers social est étroitement lié à ses ressources culturelles, au contexte familial et scolaire, mais aussi à l'enjeu relationnel consistant à se situer au sein d'un groupe de pairs et y adopter une identité sociale.

À partir d'une autre étude de cas portant sur 369 élèves du CE2 au CM2, de six écoles primaires françaises, Simon (2017) s'est interrogée sur la différenciation de la socialisation politique en fonction du genre. Les écarts observés en termes de connaissances ont été principalement corrélés à l'âge des élèves, puis au degré de politisation des familles, à leur niveau scolaire et à leur statut socioéconomique, en dernier lieu seulement au genre. Cet écart augmente cependant avec l'âge et se cristallise sur certains domaines, en particulier une moindre compétence en politique internationale pour les filles.



Ayant suivi pendant quatre ans les acteurs et les actions de deux conseils municipaux d'enfants, Boone (2016) a été le témoin de discussions politiques entre enfants de 10-11 ans au moment des élections présidentielles françaises de 2012. L'existence de ces discours politisés entre en conflit avec les pratiques de « *socialisation politique au consensus* » promues par les adultes acteurs du dispositif étudié. Celui-ci est en effet conçu comme une première expérience citoyenne permettant aux enfants élus d'être socialisés comme élus dans la mesure des compétences et des centres d'intérêts projetés sur eux par les adultes : protection de l'environnement, maintien du lien intergénérationnel, sécurité routière, etc.

Pour l'auteur, les représentations sociales intériorisées par les animateurs sont celles d'une enfance homogénéisée, innocente et vulnérable, à protéger des divisions politiques du monde des adultes, par l'implication dans des tâches fédératrices ancrées dans un vécu quotidien, social et moral, qui empêchent l'émergence d'un discours politique critique plus général. L'élection de ces jeunes élus dans un cadre scolaire est d'ailleurs perçue comme un critère de confiance envers le dispositif plébiscité par les parents, qui y associent la neutralité politique des enseignants partenaires.

Le collège : une phase particulière dans l'étude de la construction des identités citoyennes

Les études qui se focalisent sur les collégiens sont quant à elles plus fréquemment fondées sur une méthodologie quantita-

tive, qui permet d'effectuer des généralisations à comparer au cas français.

L'enquête [ICCS 2016](#) est la plus récente d'une série commencée en 1971 et consacrée aux connaissances, attitudes, dispositions et comportements des élèves de 14 ans environ (*8th grade*), ainsi qu'aux valeurs qui les sous-tendent ; la France n'a cependant jamais participé à cette enquête.

Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) a lancé au printemps 2018 une enquête inédite par son ampleur. Centrée sur les connaissances, représentations, attitudes et engagements civiques des jeunes et l'éducation à la citoyenneté, elle se compose d'un questionnaire en ligne et d'entretiens menés auprès d'enseignants et de chefs d'établissement sur environ 500 sites, soit près de 30 000 élèves de troisième et de terminale, un millier d'enseignants d'EMC et 525 personnels de direction. Les résultats de l'enquête paraîtront en septembre 2018 et février 2019.

Effectuée sur 94 000 élèves de 24 pays situés en Europe, en Amérique latine et en Asie, l'enquête ICCS 2016 souligne parmi d'autres résultats une hausse générale du niveau des connaissances civiques (mesuré par un questionnaire à choix multiples) malgré des écarts de performances à ces tests (plus importants au sein même d'un pays qu'entre systèmes éducatifs différents, marqués par des résultats plus élevés des filles, des élèves au statut socio-économique élevé et de ceux appartenant au groupe linguistique majoritaire du pays). La tendance à se projeter une fois adulte vers un mode de participation non conventionnel ● à la vie politique est corrélée à un degré de maîtrise plus faible des connaissances testées ; un engagement

● C'est-à-dire non centrés sur la participation au processus électoral ou à des procédures institutionnelles de démocratie délibérative ou participative.

politique futur est lié à un niveau d'intérêt élevé de l'élève et sa famille, à des engagements scolaires extrascolaires ou extrascolaires, et s'avère plus faible pour les filles. Les valeurs démocratiques (élections libres, égalité des droits) sont majoritairement intériorisées ; les types de citoyenneté privilégiés renvoient selon la typologie de Kahne et Westheimer présentée plus haut à la responsabilité personnelle et à la participation (Schulz *et al.*, 2017).

La seule étude longitudinale de grande envergure, *Citizenship Education Longitudinal Survey* (CELS), menée en Angleterre de 2003 à 2014, suite à l'introduction d'un enseignement spécifique en 2002, a permis d'isoler l'adolescence et la période du collège dans un processus plus long de construction de la citoyenneté. Si dans l'ensemble la participation des élèves sondés à des activités de nature politique ou civique a augmenté avec l'âge (pour les élèves restés dans le système scolaire après 16 ans qui ont seuls pu être suivis en totalité), leurs attitudes politiques ont en partie varié en fonction de la conjoncture politique. Leur niveau de confiance envers les institutions sociales et leur sentiment d'efficacité personnelle sont restés assez stables, mais leur intérêt pour les questions politiques et leur niveau de défiance envers les hommes et les femmes politiques ont tous les deux augmenté. De nombreux indicateurs ont fait l'objet d'une baisse chez les élèves entre 14 et 16 ans : intérêt politique, envie de participer à des activités de groupe ou à des clubs. Les auteurs interprètent ce reflux conjoncturel à « *une phase distincte de l'adolescence, qui a une incidence sur leur engagement et leurs pratiques citoyennes* » (Keating, Benton & Kerr, 2011). Dans le même ordre d'idées, Geboers, Geijsel, Admiraal, Jorgensen *et al.* (2015) ont observé, en suivant entre 2007 et 2010 une cohorte néerlandaise entre 12 et 16 ans, une hausse des connaissances civiques, mais un déclin de l'intérêt social, des habiletés prosociales et de la pensée critique des élèves. Les auteurs interprètent ces variations tant en termes de psychologie du développement par l'influence de la puberté qu'à l'aune des pratiques péda-

gogiques et de la nécessité de mettre à disposition des adolescents des espaces d'expression.

Le même groupe de chercheurs néerlandais a en effet abouti à partir d'enquêtes menées en 2007-2008 à la définition de quatre orientations civiques (intérêt social, habiletés prosociales, pensée critique et assertivité) chez les collégiens, combinant connaissances, savoir-faire, attitudes et comportements dans quatre champs (agir démocratiquement, agir de façon socialement responsable, gestion de conflits et rapport à la différence) et deux domaines de connaissances, civiques et sociales d'une part, interpersonnelles de l'autre. Ils soulignent entre autres corrélations la faiblesse de celle existant entre orientations et connaissances civiques.

Les jeunes, du lycée à l'âge adulte : une socialisation politique en transition

Au lycée, à l'approche de l'âge de la majorité civile, les pratiques juvéniles se rapprochent de de la norme de référence adulte en matière de politisation. Les analyses portant sur les lycéens sont cependant plus rares que les études sur leurs aînés, les jeunes adultes entre 18 et 30 ans. Muxel a dressé plusieurs tableaux successifs du rapport des jeunes à la politique en France ●. Dans une [intervention](#) de janvier 2018 sur le thème « L'école de la République fabrique-t-elle encore des citoyens ? », la sociologue affirme que les formes de politisation lycéenne et étudiante sont plus critiques, protestataires, privilégiant des formes variées d'expression directe, les engagements alternatifs, voire des formes violentes de radicalité politique, au détriment d'une participation conventionnelle reflet et objet d'une défiance plus sociétale que générationnelle. Elle rappelle que la montée en puissance d'une citoyenneté plus critique, appelant d'une part à plus de vigilance démocratique et à des exigences en hausse, peut aussi conduire à l'attrait pour des solutions de repli, populistes, autoritaires, extrémistes, qui se développent chez les jeunes adultes en Europe. Appropriées, les valeurs républicaines sont majoritairement associées à la liberté, l'État de droit garantissant les libertés indivi-

Les propos suivants synthétisent une intervention filmée de Muxel devant le Conseil d'État ayant eu lieu le 17 janvier 2018 dans le cadre d'un cycle annuel de conférences sur la citoyenneté.



duelles, devant l'égalité et la fraternité ; les symboles nationaux comme le drapeau et les rituels comme la manifestation ont été mobilisés, notamment en 2015, par certains jeunes.

Appliquant au tournant des années 2010 à un échantillon francilien d'environ 600 lycéens aux caractéristiques socio-démographiques contrastées une partie du questionnaire ICCS, des chercheurs américains ont étudié les dimensions personnelles (démographiques) et contextuelles (environnement proche et national) de l'engagement politique potentiel des jeunes de 14 à 17 ans d'une part (Allen & Bang, 2015), et des jeunes majeurs (Allen, Berg & Bang, 2016) d'autre part. Leurs résultats confirment que « *les jeunes qui possèdent de plus grandes connaissances dans le domaine politique ont plus de chances de participer à des activités politiques conventionnelles* » (Allen, Berg & Bang, 2016). Apprentissages scolaires et dispositions politiques d'une part et perception de l'efficacité de la participation collective dans le cadre scolaire de l'autre contribuent à forger la participation politique future.

« *Les élèves qui avaient une plus grande conscience politique, des discussions plus fréquentes sur la politique avec les pairs, une plus grande efficacité collective à résoudre les problèmes à l'école, et une plus grande confiance dans les institutions publiques ont déclaré une intention ou une détermination nettement plus forte de participer à des activités politiques.* » (Allen, Berg & Bang, 2016)

La sphère de la participation sociale est dans cet échantillon plus investie par les filles que par les garçons, au contraire de la participation politique non conventionnelle ; cette dernière est déclarée toujours dans cette enquête comme moins probable par les garçons d'ascendance extra-européenne.

Après ce tour d'horizon de l'actualité scientifique de notions majeures (citoyenneté, éducation à la citoyenneté, socialisation politique), il est nécessaire de décliner la lecture que proposent plusieurs chercheurs des mutations institutionnelles qui ont eu lieu en France dans la dernière décennie, d'un point de vue curriculaire, pédagogique et disciplinaire. Ces évolutions posent la question de l'articulation théorique et pratique d'une éducation sur, par et pour la citoyenneté.

DES CADRES INSTITUTIONNELS EN RECOMPOSITION

TOURNANT CIVIQUE, TOURNANT AXIOLOGIQUE

« Enseignement moral », « morale (laïque) » ou encore « transmission des valeurs de la République » saturent périodiquement les discours politiques et médiatiques depuis dix ans : 2009 avait en effet vu le retour de l'instruction morale et civique à l'école primaire. Les notions convoquées interrogent l'ensemble du monde éducatif par le biais des tensions que mettent au jour la pluralité des conceptions véhiculées, la complexité de leur mise en réseau et enfin celle de leur actualisation dans le cadre scolaire.

L'enseignement moral et civique : une « quasi-discipline » désormais unifiée du CP à la terminale

La genèse de l'enseignement moral et civique, de 2012 à 2015, a commencé par la volonté du ministre de l'Éducation nationale Peillon de faire enseigner « *une morale laïque* » définie comme « *comprendre ce qui est juste, distinguer le bien du mal [...] des devoirs autant que des droits, des vertus et surtout des valeurs* » (interview en 2012 au *Journal du Dimanche*) avant d'ajouter les propos qui ont fait émerger la controverse : « *Si la république ne dit pas quelle est sa vision de ce que sont les vertus et les vices, le bien et le mal, le juste et l'injuste, d'autres le font à sa place.* »

Le rapport remis au ministre par la commission *ad hoc* a proposé quant à elle « *un enseignement laïque de la morale* » (Bergounioux, Loeffel & Schwartz, 2013). Un avant-projet de programme a été présenté le 3 juillet 2014, le [programme](#) en vigueur à la date de rédaction de ce dossier publié en juin 2015.

Ce programme a été l'objet de très nombreuses publications et d'interventions répétées de la part du président du groupe de travail du Conseil supérieur des programmes, le philosophe Kahn, afin d'explicitier les caractéristiques et d'en faire accepter la légitimité (Kahn, 2015, 2016a, 2016b). Ces textes mettent en valeur les ruptures curriculaires nées de cette réforme : stabilité d'un même intitulé disciplinaire du CP à la terminale générale, technologique et professionnelle (hors enseignement agricole), cohérence inédite des programmes au-delà de l'année scolaire avec une progression au sein des quatre cycles de la scolarité obligatoire structurés par un socle commun, articulation de quatre entrées thématiques (la sensibilité : soi et les autres ; le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres ; le jugement : penser par soi-même et avec les autres ; l'engagement : agir individuellement et avec les autres), construction didactique spécifique qui s'appuie sur l'interdisciplinarité en évitant l'écueil de la transversalité et qui dépasse la mission civique de la seule transmission des valeurs de la République (Kahn, 2016a).

Cet enseignement soulève les questions de l'articulation nouvelle entre dimensions individuelles et collectives d'une éducation éthique revendiquée, relevant de la philosophie morale, mais dialoguant nécessairement avec une dimension politique héritée.

Quelle morale pour un enseignement moral et civique ?

Une inflexion axiologique (concernant les valeurs) est constatée dans l'écriture des programmes d'éducation à la citoyenneté en France depuis 1985 (Ménard, 2017). Ce déplacement renvoie à une tension au sujet de l'ancrages de l'éducation à la citoyenneté, selon les systèmes éduca-

tifs, entre sciences du monde social d'une part et formation de la personne de l'autre (Eurydice, 2017).

L'éducation morale appartient au paysage didactique de certains espaces éducatifs francophones. Au Québec, l'enseignement d'« [éthique et culture religieuse](#) » est obligatoire depuis 2008 ; en Belgique francophone, les cours de religion ou de « morale non confessionnelle » ont été amputés d'une heure hebdomadaire (voire de l'intégralité des deux heures pour les élèves faisant ce choix) au profit d'un nouvel enseignement intitulé « [philosophie et citoyenneté](#) » (Husser, 2017a).

Interrogeant la distinction savante entre morale et éthique en philosophie, Kahn (2016a) reconnaît la dimension « *perfectionniste* », même « *faible* » de l'EMC, qui tend à « *valoriser un certain modèle de vie et de comportement civiques, et également des dispositions et des attitudes individuelles (l'estime de soi, la sensibilité aux autres, le sens de l'engagement, le souci de l'intérêt général)* ». Aujourd'hui, « *bien que les programmes d'éducation civique comportent une dimension morale, le fondement moral du civisme républicain s'est cependant perdu avec le temps, aussi parce que la morale du devoir et la morale des vertus qui supportaient traditionnellement le civisme républicain sont tombés en désuétude* » (Loeffel, 2014). La critique sémantique exprimée lors des consultations de 2014 portant sur le terme de « morale », rappelant en France l'instruction morale et civique instaurée à l'école primaire en 1882, est écartée ; le terme « éthique » était cependant apparu pour d'autres « *plus approprié à nos sociétés démocratiques, faisant davantage signe vers la réflexion critique* » et les dimensions réflexive, délibérative et émancipatrice propres à l'enseignement, afin d'« *outiller l'autonomie et non de vouloir façonner les personnalités* » (Foray, 2016). Les objectifs éducatifs liés à la formation de



la personne et du citoyen prennent place dans le cadre d'une société démocratique où la pluralité des normes est admise, où un premier enjeu réside dans le maintien voire la consolidation du lien social et politique en tenant compte de cette diversité, et un second dans la construction progressive et collective d'une individualité autonome dans un univers de choix le plus ouvert possible. Le terme d'« enseignement » moral et civique a prévalu, après « instruction » ou « éducation » : il s'agit dans cette ligne d'une « appropriation de savoirs (littéraires, scientifiques, historiques, juridiques...). Il n'existe pas de culture morale et civique sans les connaissances qui instruisent et éclairent les choix et l'engagement éthiques et civiques des personnes. » ([bulletin officiel du 21 juin 2015](#)).

Le terme de « morale laïque » avait été discuté par Ogien (2014) dans l'optique du rejet d'un ordre moral destiné à continuer à s'exercer au détriment des catégories populaires, dans la continuité de ce qui a été démontré par les travaux de sociologie critique des années 1970 : le curriculum caché ● de l'école permettait de faire acquérir des dispositions inégalement distribuées et attendues, notamment entre enseignement professionnel (docilité, obéissance) et général, reprenant les lignes de séparation entre ordre primaire et secondaire de la III^e République (Ménard, 2017).

Transmettre les « valeurs de la République » : un projet civique réinterrogé

Depuis au moins vingt ans, « *le professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion* » ([circulaire n° 97-123](#) de 1997). Il doit en plus depuis 2010 « *faire comprendre et partager les valeurs de la République* ». Le [référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation](#) publié en 2013 liste en pre-

mier lieu la compétence « *faire partager les valeurs de la République* », déclinée selon deux axes :

- « *savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations ;*
- *aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.* »

Les nombreux débats médiatiques et scientifiques portent depuis lors sur différents enjeux soulevés par ces textes (Dupeyron, 2016) ●. Le premier consiste à éprouver la légitimité de cette visée, à clarifier les notions de transmission (Gauchet, Blais & Ottavi, 2014), de valeur (Prairat, 2015) et de principe juridique ●, ou encore de République, entre continuité d'un patrimoine national et proclamation d'idéaux démocratiques (Ozouf, 2015).

Le deuxième enjeu consiste à ne pas gommer les tensions liées aux choix sémantiques opérés, celles qui existent au sein et entre ces notions et entre leur proclamation et leur caractère effectif (Duclert, 2015). Le contexte depuis 2013 a été marqué sous cet angle par des politiques publiques interministérielles couvrant un champ plus vaste que celui des politiques éducatives, par exemple dans le champ de la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, contre les discriminations et pour l'égalité femmes-hommes ●. L'une des tensions les plus vives se situe entre adhésion critique individuelle et respect d'une norme collective, entre « *valeurs de la République* » partagées et identification du bien commun à une « *République des valeurs* » (Pélabay, 2011).

Le troisième enjeu consiste en l'analyse des défis posés par le cadre scolaire de cette transmission. Cette question se pose dans un cadre disciplinaire, par exemple dans l'articulation des différents types de valeurs véhiculés par l'étude des textes littéraires (Laroque & Raulet-Marcel, 2017). Face à une tentation transmissive, l'enjeu

Le curriculum caché désigne la part des apprentissages scolaires qui n'est pas explicitement programmée par l'institution.

Des enjeux semblables se retrouvent depuis 2014 au Royaume-Uni avec l'inscription des « valeurs britanniques » dans le curriculum.

Au centre des réflexions, la notion de laïcité est abordée dans le numéro 46 (2017) intitulé « [Laïcité et morale à l'école](#) » de la revue *Éducation et socialisation*.

Un rapport publié en 2017 analyse les manuels publiés au moment de la mise en œuvre de l'EMC sous ce prisme (Filoche-Rommé & Berton-Schmitt, 2017).

est, selon Prairat (2015), non pas d'« imposer » des valeurs mais de les « proposer » pour les « rendre désirables » en tenant compte de leur dimension cognitive (liée à un contenu, à une idée), affective et conative (orientée vers l'action). L'appropriation d'une notion clé pour l'éducation démocratique pourrait passer par une étude de ses acceptions et attributs, de ses évolutions et manifestations, tensions et enjeux contemporains, enfin par la formulation d'une position personnelle provisoire (Sears, 2014).

DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES PLUS COLLECTIVES

Les différentes dimensions qui constituent l'architecture des programmes d'EMC ont repris ou consacré des pratiques pédagogiques puisées à différentes traditions. Toutes sont cependant centrées sur la prise en compte de l'élève comme sujet épistémique et acteur social et sont pensées pour contribuer à un climat de classe ouvert et favorable à la discussion (Geboers *et al.*, 2013 ; Schulz *et al.*, 2017).

Éduquer à et par une nouvelle entrée, la sensibilité

Héritière de l'intellectualisme kantien, la tradition scolaire promeut l'usage de la raison : s'intéresser à la sensibilité à l'école peut donc être présenté comme un « *point véritablement nouveau* » (Kahn, 2016a) hors enseignements spécifiquement dédiés aux arts. Le postulat de ce basculement renvoie à plusieurs évolutions : promotion des compétences et techniques de gestion des conflits entre élèves dans une optique de régulation des interactions entre pairs, réaffirmation de l'ancrage des apprentissages dans une culture humaniste, réhabilitation des émotions dans le champ politique.

Les psychologues s'intéressent aux compétences émotionnelles, socioaffectives, à la « *capacité à adapter et à tempérer ses émotions* » (Gausssel, 2018) ; cette dimension interpersonnelle est perçue comme une compétence sociale et civique à faire acquérir à l'école par le biais d'un appren-

tissage socio-émotionnel (*social-emotional learning*) promu par les uns, combattu par les autres, depuis son apparition aux États-Unis dans les années 1980. Ces approches font appel à l'empathie émotionnelle, parfois aussi appelée sympathie (Ferry, 2015), s'appuyant dans le champ de la psychologie cognitive sur la théorie de l'esprit ●. L'objectif est cependant de sortir de cet état compassionnel, voire de la contagion émotionnelle positive ou négative (Ferry, 2015), d'en reconnaître la valeur et la légitimité pour les dépasser (Kahn, 2016a) ●.

En termes disciplinaires, Nussbaum (2011) propose de travailler les « *émotions démocratiques* », « *les facultés intérieures de pensée et d'émotion* » nécessaires en régime démocratique, comme le respect et l'attention portés à autrui, à partir des « *arts libéraux* », avant tout la littérature (de l'album de jeunesse à la poésie) et les arts. Les quatre dimensions de l'EMC étant pensées pour être pratiquées conjointement et non de façon cloisonnée (Kahn, 2016b), l'éducation artistique peut permettre de construire des liens entre sensibilité, émotion et jugement esthétiques, contraintes techniques et fonction politique des artistes (Nussbaum, 2011).

Les enjeux proprement politiques, plus que civils, de la prise de charge scolaire de la sensibilité, doivent en effet être perçus pour ancrer cette dimension dans l'apprentissage non seulement du vivre ensemble mais bien de la citoyenneté. Kahn (2016a) rappelle que « *la vie [...] civique [...] est aussi faite, c'est une expérience commune à tous, d'indignation, d'enthousiasme, d'admiration* ». À partir d'exemples tirés de l'histoire politique allemande du XX^e siècle, Frevert (2017) rappelle également que la politique « *se fonde sur des émotions* ».

Dans son dossier de veille sur les compétences sociales, Gausssel la décrit comme l'« *aptitude cognitive permettant d'imputer une ou plusieurs représentations mentales, par définition inobservables, aux autres individus* » (Gausssel, 2018).

L'impact des émotions est aussi de plus en plus pris en compte dans les recherches sur les apprentissages : au-delà des enjeux de régulation des comportements dans l'enceinte scolaire, capital émotionnel et capital social sont pensés comme possibles facteurs d'amélioration des performances scolaires (Gausssel, 2018).



La règle et le droit : de l'obéissance à la loi à l'appropriation de concepts politiques

Héritage de l'introduction de l'enseignement du fait juridique dans les programmes d'éducation civique en 1995 (Audigier, 2017), la dimension normative du deuxième axe des programmes d'EMC renvoie, dans un contexte de judiciarisation croissant de l'institution scolaire (Becquet, 2014), à la fonction socialisatrice de l'éducation rapportée au civisme, et potentiellement au développement de la capacité d'abstraction des élèves.

Les liens entre école et droit(s) se sont renforcés depuis la fin des années 1980. L'application du principe de laïcité à l'école a été l'objet de différents textes de nature juridique (décisions du conseil d'État, circulaires, lois). La reconnaissance de l'enfant comme sujet de droit par la [Convention internationale des droits de l'enfant](#) de 1989, ratifiée par la France en 1990, a redéfini ces droits à l'école, comme celui de « *se défendre dans le cas d'une procédure disciplinaire et le droit d'être entendu* » ● et à l'attribution en 1991 de droits civils individuels et collectifs aux lycéens ● dont la connaissance, la reconnaissance et l'usage restent cependant limités (Becquet, 2017).

L'enjeu éducatif et civique porte sur l'appropriation d'une norme « *instituée* » (Kahn, 2016a), afin qu'elle ne soit plus pensée dans un rapport d'hétéronomie (obéissance à l'adulte) mais à soi-même (autonomie), en lien avec un projet politique de souveraineté populaire où les citoyens délèguent leur capacité à élaborer la loi à leurs représentants. Les analogies entre les sphères juridique, politique et scolaire sont cependant en partie hasardeuses. Règles de vie de classe, règlement d'école ou d'établissement n'obéissent pas au même ordre juridique. Lors de la rédaction en classe, à des fins d'autorégulation, de règles de vie collectives, dans une dimension « *instituant* » (Kahn, 2016a), lister les droits et les devoirs des élèves doit pouvoir signifier distinguer des libertés, droits, obligations et interdictions, formuler des sanctions

éventuelles, et montrer les fondements des règles retenues, dans le respect du principe de hiérarchie des normes, d'égalité devant la loi, de transparence de la sanction.

Le dispositif pédagogique du conseil d'élèves, temps et espace de dialogue à l'échelle d'un groupe-classe ou d'un établissement scolaire, est l'une des modalités par lesquelles peut être construit un rapport politique à la règle et au droit. La mention de ce type de pratiques dans les programmes d'EMC peut être comprise comme une reconnaissance d'un dispositif emblématique des pédagogies dites actives, nouvelles, institutionnelles ; mais plus qu'une technique, les conseils d'élèves sont pensés par leurs promoteurs comme participant d'un projet éducatif global (Pagoni & Haerberli, 2010).

L'analyse de conseils de coopérative dans une école fonctionnant selon les principes de la pédagogie Freinet a permis à Pagoni (2010 ; voir aussi Pagoni & Haerberli, 2010 et Pagoni, 2011) de dégager les fonctions de ces dispositifs pédagogiques. Les enseignants les « *instrumentalisent* » comme « *outil de lutte contre la violence et de maintien de l'ordre scolaire* », comme méthode de « *prise de décision concernant les problèmes de la classe et les propositions des élèves* » et temps d'« *apprentissage concernant l'analyse de situations soumises à discussion, [d']explicitation de leurs concepts et [de] problématisation de leur contenu* » (Pagoni, 2010).

Pagoni distingue également trois types d'actes de langage pris en charge par l'enseignant ou les élèves : évaluation, conceptualisation et orientation. Ces trois catégories sont liées dans l'action, car « *pour juger une action ou une situation soumise à la discussion par les élèves, il faut recourir aux règles de la classe et*

La convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), dont certains articles figurent dans les programmes d'EMC, n'est cependant que peu connue : 44 % des adultes et deux tiers des enfants n'en connaissent pas l'existence, deux tiers des adultes et 71 % des enfants le contenu ; elle est mieux connue dans les catégories professionnelles supérieures et des parents nés dans les années 1990 (Conseil de l'enfance et de l'adolescence, 2018).

« Dans les collèges et les lycées, les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression. L'exercice de ces libertés ne peut porter atteinte aux activités d'enseignement. » ([article L511-2 du Code de l'éducation](#))

Dans la ligne du juriste Dworkin, il s'agit moins d'appliquer des règles que de « réfléchir sur leurs fondements, leur portée et leurs limites par rapport aux situations mises en débat. » (Pagoni, 2011)

en même temps analyser la situation et le registre conceptuel dans lequel celui-ci s'intègre. » La conceptualisation, rarement présente, prend en compte la difficulté des enseignants à construire des objets didactiques renvoyant à la « *notion de loi, aux valeurs qui la fondent et aux conditions de son application* » (Pagoni, 2010). Elle permet de repenser l'objet d'un litige (de la plainte personnelle aux difficultés liées à l'organisation du travail scolaire par exemple), de considérer l'application du droit sous un angle herméneutique ●, enfin de soutenir, voire d'institutionnaliser les « *surgissements démocratiques* » (Raimondi-Janner 2006, cité dans Pagoni, 2010), de (trop) brèves co-constructions langagières autour d'une notion ou d'une proposition. De façon générale, le bilan dressé à la fin des années 2000 était en demi-teinte : « *la conception qu'ont les enseignants de la démocratie est très procédurale (vote, élections, tours de parole, etc.) [...] elle se réduit souvent à la prise de décision par le vote à la majorité. En revanche, les dimensions liées à la culture démocratique (débat, controverse ou la discussion autour des valeurs démocratiques) ne sont que très rarement envisagées par les enseignants* » lors de ces conseils de coopération (Pagoni, 2010).

L'exercice du jugement : de l'éthique au politique ?

Discussion, débat et controverse sont des pratiques pédagogiques à privilégier pour contribuer à la formation du jugement moral du futur citoyen. C'est dans ce domaine que l'articulation entre morale (éthique) et politique semble la moins explicite. Ces deux peuvent cependant se rejoindre autour du dispositif délibératif du débat, dont la conception défendue par le philosophe allemand Habermas, une « *éthique de l'agir communicationnel* », est aujourd'hui discutée par certains, au profit d'une lecture politique plus conflictuelle de ce dispositif fondamentalement démocratique. « *La formation du jugement moral doit permettre de comprendre et de discuter les choix moraux que chacun peut faire au cours de sa vie* » par le biais de l'« exa-

men », de la « délibération » et de la « décision » ; le « raisonnement moral » met « *les élèves en situation d'argumenter, de délibérer en s'initiant à la complexité des problèmes moraux, et de justifier leurs choix* » (Kahn, 2016b).

Cet exercice de la raison passe par la proposition dans les programmes d'EMC de s'appuyer sur des dilemmes moraux, dont l'ancrage théorique développé par Kohlberg est celui de stades du développement du jugement moral : « *le stade de développement du jugement ne dépend d'aucune façon de l'issue choisie (la norme) pour sortir du dilemme moral mais du contenu de l'argumentation morale pour justifier le choix de l'une ou l'autre des issues du dilemme* » (Leleux, 2014). Il s'agit de réfléchir individuellement et collectivement sur la nature des arguments avancés pour justifier un choix plus que sur la décision qui serait effectivement prise.

La notion de jugement est également associée à une dimension politique. L'objectif poursuivi pour la didacticienne belge Leleux dans les séquences qu'elle construit est de « *développer le jugement normatif des élèves en les faisant réfléchir et discuter sur des problématiques morales et citoyennes* » (Leleux, 2014). En Allemagne, les notions de « formation » et de « compétence de jugement politique » sont au centre de la didactique de l'éducation (au) politique, fondée à développer la capacité à porter un jugement autonome sur des objets relevant du champ politique (Biedermann & Reichenbach, 2009).

L'espace public des débats politiques, journalistiques, ou encore d'experts, constitue le point de référence de l'ancrage politique de la pratique, toujours scolaire, du débat. La forme scolaire du débat n'est par principe pas identique à la pratique sociale de référence à laquelle elle prépare les élèves (Knowles & Clark, 2018). La recherche du consensus par la circulation de la parole tend à y être aujourd'hui reléguée au second plan par la possibilité même de dialoguer avec autrui. À une époque



où la polarisation des opinions est croissante, le débat est pensé comme « *laboratoire du désaccord* » (Ferry, 2015). L'expression du conflit d'opinions ou de valeurs a pour fonction de transformer l'ennemi en adversaire, de faire basculer la conflictualité de l'ordre de la violence (physique ou verbale) à celle de la reconnaissance réciproque (Knowles & Clark, 2018). Cependant, l'exposition à des opinions divergentes à laquelle contribue la mixité sociale des établissements scolaires est du fait des évolutions de la géographie des publics scolaires plus difficile à rencontrer, et donc d'autant plus difficile à gérer pour l'enseignant américain (Hess & McAvoy, 2014).

DES DISCIPLINES AU CENTRE DES ENJEUX DE LA CITOYENNETÉ

Au-delà d'une composante disciplinaire identifiable, l'éducation à la citoyenneté est traditionnellement associée, voire intégrée à l'enseignement des disciplines du monde social. Ces dernières contribuent à la construction de la citoyenneté, pratique sociale de référence visée par les appren-

tissages, par le biais de contenus et méthodes spécifiques, articulés aux savoirs produits par de nombreuses disciplines contributives.

L'histoire scolaire, entre intégration à la nation et formation de l'esprit critique

Les rapports complexes de l'histoire scolaire à la construction de la citoyenneté en France ont fait l'objet d'un investissement institutionnel puis scientifique de premier ordre depuis la fin du XIX^e siècle ●.

L'enseignement de l'histoire a connu des mutations curriculaires vers une « *citoyenneté plurielle* » (Legris, 2010) ouvrant la communauté nationale à d'autres aires culturelles à partir des années 1980, dans la lignée d'une politique publique d'intégration conçue « *au moment où le discours sur les travailleurs immigrés s'ethnicise et où le discours raciste véhiculé par l'extrême droite se banalise* », et sur la perspective d'un sentiment d'appartenance européen à partir de la décennie suivante.

Pour un éclairage international sur « les enjeux de la construction d'une histoire scolaire commune », voir Feyfant (2016).

Quand les enfants et les adolescents écrivent leur histoire de France

Le sentiment d'appartenance à la nation fondé sur un passé commun est perceptible dans les récits de l'histoire nationale produits par près de 6 000 élèves âgés de 11 à 19 ans en 2011-2012 : celle-ci est perçue comme téléologique, dans une trilogie « *révolution-république-démocratie* » synthétisant la conquête des droits et des libertés associées à la devise nationale. « *La conception de la justice est référée à des principes politiques : la liberté et l'égalité, qui orientent la vision de l'histoire des élèves* » vers « *une démocratie politique plutôt réduite à l'acte de voter, qui en serait l'aboutissement heureux* » (Lantheaume, 2016).

L'analyse lexicale du corpus montre un rapport au politique et à son vocabulaire dominé par la référence aux droits plus qu'aux institutions, par « *un imaginaire républicain fondé sur des signes partagés qui semble bien vivant, nourri qu'il est à bien d'autres sources que la seule école* », enfin par une « *grammaire de la résistance et de l'action collective revendicatrice* » plus discrète. Les renouvellements historiographiques en cours et leur transposition didactique proposent dans cette perspective « *un changement de regard sur le présent, favorisant davantage l'engagement citoyen [...] en redonnant du poids aux acteurs et à la contingence dans le déroulement de l'histoire* » (Mercier, 2016).

« L'ouverture du "circuit d'écriture" des programmes à des acteurs toujours plus nombreux complexifie la conception du citoyen véhiculée par ces textes » (Legris, 2010).

À l'heure actuelle, les débats portent sur la difficile articulation entre cette fonction sociale d'intégration et de pacification d'une part, et d'autre part les modes de pensée et les pratiques de l'histoire académique, fondée sur l'analyse critique des sources, développant dans l'idéal par le biais de l'histoire scolaire l'outillage intellectuel du citoyen (Audigier, 2018). Durpaire (2016) montre à partir de l'exemple de l'enseignement de l'hymne national comment peut s'opérer par l'historicisation de l'enseignement des symboles nationaux (enseignement à la fois de leur contexte d'apparition et de leurs usages et significations qui ont évolué au fil du temps) une prise de distance des enseignants vis-à-vis d'une citoyenneté d'adhésion.

Les débats actuels sur l'enseignement de l'histoire interrogent donc l'identité professionnelle d'enseignants dont le paradigme collectif hérité est celui des « 4 R » identifiés par Audigier dans les années 1990 : « résultats des sciences, réalisme, refus du politique, référent consensuel » (Tutiaux-Guillon, 2015).

Les autres sciences humaines et sociales : des trajectoires divergentes

Praticiens, chercheurs et didacticiens de la géographie, des sciences économiques et sociales et de la philosophie ont ces dernières années (ré)intégré des préoccupations d'ordre politique dans leurs analyses et dans la promotion de pratiques pédagogiques qui redéfinissent leur place dans l'ordre scolaire des disciplines.

La dimension citoyenne de l'enseignement de la géographie s'est progressivement renouvelée à partir de l'héritage de la connaissance du territoire national. Elle a été liée à l'enseignement de l'Europe

(Legris, 2010), puis aux enjeux de l'éducation au développement durable (Tutiaux-Guillon, 2015) et au renouvellement des notions au cœur des programmes d'enseignement. Dans sa synthèse sur la didactique de la géographie, Thémines (2016) souligne la fécondité des approches liées à l'étude des controverses portant sur des enjeux d'aménagement des territoires, à la pratique du débat, mais déplore la faible appropriation par les élèves de la notion d'acteur spatial, centrale pour comprendre et situer l'action du citoyen sur l'espace et pour interroger les « conceptions de la justice auxquelles réfèrent l'argumentation et la prise de décision dans les débats et l'action publique » ainsi que les enjeux liés aux « responsabilités individuelles et collectives et à la nécessaire solidarité entre les territoires, intra et intergénérationnelle. » Mis en œuvre et analysé entre autres dans le cadre de deux [lieux d'éducation associés](#) de l'Institut français de l'éducation, l'enseignement, récent, de la géographie à partir d'une démarche prospective est une réponse possible à ce constat.

Autre pan, plus récent et controversé dans le débat public, d'une culture commune en sciences humaines et sociales, les [programmes de sciences économiques et sociales](#) ont pour objectif de contribuer, face à un public pour une minorité de lycéens, « à leur formation citoyenne grâce à la maîtrise de connaissances qui favorise la participation au débat public sur les grands enjeux économiques, sociaux et politiques », à la présentation de « trois catégories fondamentales de l'analyse politique en insistant d'abord sur les spécificités de la relation de pouvoir politique [...] pour aborder ensuite la question de la domination et de sa légitimation » dans le cadre de l'enseignement spécifique en première, puis éventuellement grâce à la « réflexion informée et critique sur l'évolution de la vie politique contemporaine en France et en Europe » en enseignement de spécialité « sciences sociales et politiques » en terminale. L'approfondissement de certains thèmes (le système politique démocratique, la participation politique, l'ordre politique européen, etc.) s'y effectue à la lumière de notions (culture politique, répertoire d'action



politique, société civile organisée, etc.) et de démarches issues de la sociologie politique universitaire. Un plaidoyer pour leur introduction dès l'école primaire a été prononcé (Lahire, 2016) dans un contexte politique, médiatique et institutionnel où la spécificité et la légitimité de cet enseignement sont contestées ●.

À l'opposé de ce relatif isolement, les enjeux et pratiques liés à l'enseignement de la philosophie ont bénéficié des évolutions récentes du curriculum d'éducation à la citoyenneté pour élargir leur assise et leur visibilité institutionnelles ●. La pratique de la discussion à visée philosophique théorisée et défendue depuis le début des années 2000 s'est depuis partiellement muée en discussion démocratique à visée philosophique et constitue une pratique pédagogique présente dans les programmes d'EMC. La dimension philosophique (conceptualisation, problématisation, argumentation) de l'exercice s'articule avec un volet démocratique quand la pratique puis la réflexion collective sur le débat portent sur le caractère égalitaire de la distribution et de la circulation de la parole, ainsi que sur une réflexion philosophique portant sur des notions telles que la liberté, le bien commun, etc. Des compétences et des « *gestes professionnels* » sont nécessaires à l'enseignant dans le rôle d'animateur de telles pratiques : anticipation, planification, réactivité, « *gestes de vigie, de vigilance intellectuelle* » et « *gestes aussi qui assurent une progression dans le débat* » (Tozzi, 2015). La discussion à visée philosophique a bénéficié de son rapprochement, notamment dans la didactique belge francophone, avec l'exigence de construction du jugement moral de l'élève en lien avec la théorie des dilemmes moraux et d'une légitimation par la production de résultats de recherches empiriques dans ce domaine (Leleux, 2014).

Disciplines scientifiques et formation de l'esprit critique

La convergence avec les enjeux d'éducation à la citoyenneté est visible dans un dernier champ, celui des questions actuellement traitées en didactique des sciences Une littérature scientifique civique

enseignée à tous est un moyen pour chacun de prendre en compte les relations entre science, technologie et société dans ses futurs choix électoraux. Trois entrées permettent tout d'abord de ne pas seulement présenter des résultats scientifiques, mais aussi faire comprendre leur caractère construit et donc d'entraîner l'esprit critique des élèves : énoncer les limites de leur validité (dans le cas d'un modèle par exemple), convoquer l'histoire des sciences et pratiquer la démarche d'investigation, quand bien même imparfaitement alignée sur la démarche hypothético-déductive des chercheurs.

Largement investies par les didacticiens, les questions socialement vives croisent actualité sociale et médiatique, savoirs de référence controversés (entre spécialistes disciplinaires, entre professionnels) et incertitudes dans les savoirs scolaires, impliquant de nouvelles pratiques pédagogiques comme le débat. Les élèves doivent dans ce cadre apprendre à distinguer discours scientifiques, prises de position idéologiques ou éthiques, et leur articulation. Pour être efficace, ce type de démarche doit prendre en compte le système de valeurs des élèves et diminuer la distance avec l'objet à étudier, une question vive dans l'espace social ne l'étant pas nécessairement pour les élèves. À rebours de propositions privilégiant l'enrôlement dans des activités de nature sociopolitique, dans le domaine de la protection de l'environnement par exemple, et en convergence avec des propositions relatives à la didactique de l'histoire-géographie dans le cadre de l'éducation au développement durable (Doussot & Grandjean, 2014), Simmoneaux (2010, cité par Reverdy, 2018) propose quatre pistes ouvrant à l'éducation au choix du futur citoyen dans le cadre scolaire :

- « *analyse de la complexité inhérente à la question étudiée* ;
- *examen de la question à partir de différents points de vue* ;
- *perception que la question doit être soumise à des recherches complémentaires* ;
- *expression de scepticisme vis-à-vis d'informations qui peuvent être biaisées* ».

La réforme du lycée annoncée en 2018 prévoit de créer un enseignement de spécialité intitulé « histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques » en première et terminale générales.

Une [chaire Unesco](#) intitulée « pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale » a été inaugurée en novembre 2016.

Cette liste peut être complétée par d'autres variables : identification des risques, évaluation des savoirs produits par les acteurs, prise en compte de valeurs ou principes moraux, analyse des modes de gouvernance et des rapports de force locaux ou globaux (notamment la concertation des individus concernés).

Ainsi, la « *quasi-discipline* » qu'est l'éducation à la citoyenneté, les dispositifs pédagogiques et didactiques qui y sont liés, les autres disciplines qui contribuent à la formation du citoyen ont vu leur place, leur fonction et leurs cadres d'analyse évoluer de façon plus ou moins notable. Il reste à s'interroger sur la façon dont les recherches en éducation rendent compte de la volonté et de la capacité des multiples acteurs éducatifs, élève et enseignants, personnels de vie scolaire et de direction, à s'emparer de ces changements.

LES PRATIQUES DES ACTEURS : DES APPROPRIATIONS MULTIPLES

La dernière partie de ce dossier est consacrée aux élèves, aux enseignants et aux autres adultes qui, principalement à l'échelle de la classe ou de l'établissement scolaire, sont interrogés par les tensions qui peuvent émerger entre idéaux et prescriptions d'un côté et exercice au quotidien de leur métier – dont celui d'élève – de l'autre.

PRÉPARER ET PRATIQUER LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE : UN PARADOXE ?

La question se pose de la place et de la perception, dans le fonctionnement et les pratiques scolaires, des valeurs et attitudes liées à la notion de citoyenneté.

La citoyenneté : un horizon d'attente incompatible avec l'expérience scolaire des élèves ?

L'expérience scolaire de l'apprentissage de la citoyenneté s'effectue pour l'élève à

trois niveaux : celui de la discipline, peu visible, celui du climat scolaire, pensé comme contribution au vivre ensemble, et celui de l'institution, aux pratiques plus ou moins congruentes avec les discours, sur la durée d'une trajectoire scolaire.

Les recherches sur la conscience et le vécu disciplinaire montrent, du moins avant l'apparition de l'EMC, l'invisibilité de l'instruction morale et civique ou de l'éducation civique dans le socle des représentations, positives ou négatives, des disciplines scolaires à l'école et au collège (Reuter, 2016). À l'école primaire, les enseignants y consacrent en effet du temps selon les besoins du groupe-classe plus que dans le cadre d'une programmation pensée en amont, centrent leurs interventions sur la gestion des conflits interpersonnels, dans une optique plus comportementale ou civique que politique, concevant au Québec au moins cet enseignement comme transversal (Fillion, Prud'homme & Larouche, 2016). Les enquêtes ministérielles CEDRE permettent elles-mêmes parfois difficilement de discriminer l'éducation civique de l'histoire et de la géographie (DEPP, 2016), tout comme les élèves de collège subsument possiblement trois matières sous la seule appellation « *histoire* » (Reuter, 2016).

À l'échelle de l'établissement, les catégories d'analyse institutionnelles et scientifiques liées au climat scolaire, collectives dans un premier temps (violences scolaires et incivilités), plus individualisées aujourd'hui (harcèlement et bien-être), sont présentes pour guider les recherches et l'action (Blaya, 2016). La médiation par les pairs, déployant le protocole technique des « messages clairs », entre dans ce cadre comme pratique d'éducation à la citoyenneté mentionnées dans les programmes d'EMC, dans la lignée d'une « *recherche légitime de la pacification de l'établissement scolaire* » et « *comme adjuvant aux pratiques de délibération et à l'affirmation d'une démocratie dans laquelle chacun, avec ce qu'il apporte et selon la volonté qu'il manifeste, a la possibilité de participer* » (Condette-Castelain & Hue-Nonin, 2014). Ces dispositifs sont ancrés dans le champ de la communi-

Réalisées en 2007, 2012 et 2017, ces enquêtes nationales proposent un état des lieux des connaissances et de l'enseignement de l'histoire-géographie-éducation civique (EMC) ; les résultats de la vague d'enquête réalisée en 2017 sont attendus pour juin 2018, ceux de la vague d'enquête de 2012 portaient sur des programmes récents (instruction morale et civique) ou enseignés pour la dernière fois, en troisième par exemple.



cation non violente et plus largement de l'éducation à la non-violence et à la paix (Tutiaux-Guillon & Lefrançois, 2017). Ils permettent d'impliquer par voie de délégation la résolution de conflits mineurs aux élèves, la médiation étant efficace si les élèves y sont formés et sont accompagnés : « *Il ne s'agit pas de demander aux jeunes de se substituer aux adultes, mais de développer chez les médiateurs et les élèves en général des compétences sociales qui leur permettent de faire preuve d'empathie et d'écoute, d'apprendre à communiquer et à argumenter de façon constructive* » dans les établissements dont la politique globale contribue à l'amélioration du climat scolaire (Blaya, 2016).

L'étendue et les effets de la mise en place de ce type de programmes sont cependant encore peu étudiés de façon systématique en France (Conseil de l'enfance et de l'adolescence, 2018 ; Condette-Castelain & Hue-Nonin, 2014), alors qu'ils existent et sont accompagnés depuis les années 1970 aux États-Unis ou ancrés dans le curriculum en Irlande du Nord (Condette, 2016).

De façon systémique, un sentiment d'injustice et la perception de formes de stigmatisation et de discrimination sont documentés en France et dans d'autres pays : ces expériences scolaires questionnent la construction scolaire de l'égalité comme valeur et principe politiques.

Trois axes pour lire les inégalités scolaires

Verhoeven (2011) a mis en évidence à partir d'entretiens réalisés avec des élèves belges de 16 à 18 ans « *issus de l'immigration postcoloniale scolarisés dans des établissements marqués à des degrés divers, par la relégation* » trois types de parcours en fonction de l'articulation de trois axes :

- inégalités sur l'axe distributif (marginalisation économique et exclusion, inégal accès aux ressources éducatives et économiques, sociales et culturelles qui en garantissent l'appropriation) ;
- sur l'axe symbolique un déni de reconnaissance ● et de respect ;
- sur l'axe du pouvoir un inégal développement d'une capacité d'action et de participation équitable à la vie sociale et publique.

Dans le contexte français, l'étude de Brinbaum et Primon (2013) montre à partir de l'enquête *Trajectoires et origines* réalisée par l'INSEE et l'INED auprès d'adultes de 18 à 35 ans en 2008 que l'orientation scolaire a cristallisé plus que les autres variables (notation, discipline et sanctions, modes d'interpellation) le sentiment d'injustice et la perception d'une discrimination à caractère ethno-racial chez des élèves, plus garçons que filles, descendants d'immigrés africains. Les auteurs rappellent que les différences entre parcours scolaires ont cependant majoritairement plus trait aux caractéristiques socio-économiques et familiales qu'aux origines migratoires de ces anciens élèves, et que le sentiment de discrimination à l'embauche est lié à une orientation scolaire contrariée.

Les enseignants : des identités et activités multiples

Appréhendée sous des angles variés (philosophie de l'éducation, sociologie politique, analyse du travail), la question des identités personnelles et professionnelles et de leur articulation avec les pratiques d'enseignement a été renouvelée par la demande institutionnelle et sociale d'éducation à la citoyenneté.

Acteurs d'un milieu professionnel dont les attitudes politiques sont en recomposition (Sawicki, 2015), les enseignants doivent composer avec un rapport complexe à leur activité, comme citoyens, intellectuels critiques et fonctionnaires d'État (Duclert, 2015).

Travaillée par Ricoeur dans *Parcours de la reconnaissance* (2004), cette notion est au centre de la réflexion contemporaine en philosophie politique, avec les travaux de Taylor ou de Honneth (2000) sur *La lutte pour la reconnaissance*.

La relation éducative : des idéaux toujours répétés, débattus, jamais appliqués ?

Bozec (2014) distinguait à la fin des années 2000 trois façons de concevoir la citoyenneté et l'éducation civique à l'école primaire, croisées avec « *les orientations idéologiques* » des enquêtés : ancrées en minorité dans « *l'obéissance politique et la connaissance et le respect des institutions* », « *fortement associées à la construction d'une opinion libre et d'une posture critique à l'égard de toutes les formes d'autorités sociales et politiques* », enfin préparant à « *une citoyenneté individuelle et intellectualiste* ».

L'exemplarité de la relation éducative est souvent considérée comme un préalable à l'appropriation de valeurs par l'élève. Les débats sur leur nature et leur actualisation en classe se jouent entre autres dans l'ordre de l'éthique enseignante, de la mise en avant de pratiques pédagogiques collaboratives et du renouvellement des pratiques d'évaluation.

L'évocation d'un sentiment d'humiliation, contraire à la construction du sentiment de dignité, dans le domaine du travail scolaire, par le biais de la notation ou de l'inégale application par les adultes de certaines normes sociales et scolaires comme la ponctualité, est ancienne (Merle, 2012). Dans la lignée de ces travaux antérieurs, Prairat (2017) propose de réfléchir à un code de déontologie (rédigé au sein de la communauté professionnelle) où une éthique de la justice (égalité et équité), de la sollicitude et du tact seraient au contraire au centre de l'agir professionnel enseignant. Les catégories de justice et de justesse sont en effet implicitement mobilisées par les élèves dans leur rapport à l'école : « *ils se réfèrent à une exigence de justesse (des savoirs de qualité doivent être acquis à l'école) et à une exigence de justice (l'égalité et le respect réciproque doivent marquer les interactions scolaires entre les personnes)* » (Claude & Rayou, 2018).

Enfin, présente au quotidien dans la relation enseignant-élève, l'évaluation pose différents problèmes, qui rejoignent et amplifient dans le cas de l'éducation à la citoyenneté, en raison de la dimension politique du sujet, les questions posées par l'évaluation de façon générale, et des compétences en particulier. Dans les prescriptions officielles, la diversité est la règle en Europe : questionnaire à choix multiple, composition écrite ou essai, observations des enseignants, projet, portfolio, auto-évaluation et évaluation par les pairs (Eurydice, 2017) ●. La mise en œuvre de la note de vie scolaire, introduite au collège en 2006 et supprimée en 2014, s'était révélée inégale (Pontier, 2017).

Barthes et Lange (2018) proposent sur un autre objet (la posture des chercheurs face à l'éducation au développement durable) une typologie entre « *acceptants* », « *descripteurs/préscrip-teurs de nouvelles procédures* », « *systémiques* », « *controverses* », « *critiques* » et « *didactiques* » qui pourrait être heuristiquement féconde dans le champ de l'éducation à la citoyenneté et pour les enseignants.

Une partie des recherches actuelles est menée de façon à comprendre, par le biais d'opérations de catégorisation, les types de stratégies, ressources et attitudes déclarées être mobilisées par les enseignants pour faire face à l'enseignement de questions socialement vives ●.

L'ensemble de ces évolutions contribue à légitimer les discours récurrents sur la nécessité de repenser la formation des enseignants, en direction d'une meilleure capacité à gérer la controverse (Bongrand, 2016 ; Husser, 2017b), ou sur un travail conceptuel approfondi autour de la notion de citoyenneté, en vue d'une prise de conscience des enjeux des pratiques pédagogiques ordinaires et d'une intensification des échanges entre collègues (Willemse, 2015).

Voir entre autres Drahi (2017) sur l'enseignement du génocide des Juifs ; Urgelli, Guelladress & Quentin (2018) sur le créationnisme. Le programme de recherche international et interdisciplinaire REDISCO (2015-2020) enrichit à l'heure actuelle ce type d'approche en l'adressant à l'ensemble de la communauté éducative sous l'angle « religions, racisme et discriminations » en milieu scolaire.

En France, l'EMC est évalué en lien avec l'histoire-géographie lors des épreuves écrites du brevet et du baccalauréat professionnel ; l'oral du brevet peut également porter depuis 2017 sur le parcours citoyen de l'élève.



Daas, Dam et Dijkstra (2016) ont comparé quatre outils d'évaluation de l'éducation à la citoyenneté, dont « *les avantages et les inconvénients [...] sont associés à des objectifs spécifiques* », au regard de sept critères qu'ils ont identifiés. Tests et questionnaires, portfolio, évaluation s'appuyant sur un jeu en ligne et études de cas servent avec plus ou moins d'efficacité différents objectifs : comparer les élèves et leurs performances vis-à-vis d'une norme, fournir des informations aux enseignants et aux élèves pour orienter un apprentissage futur, proposer une conception large de la citoyenneté pour permettre aux élèves de construire une compréhension et des croyances personnelles, permettre de rendre compte du développement d'une compétence évaluée à plusieurs reprises, intégrer l'évaluation dans des contextes porteurs de sens et enfin à en garantir la faisabilité.

Centrée le plus souvent sur la vérification des acquis en termes de connaissances et de compréhension, l'évaluation sommative méconnaît les autres dimensions (attitudes, valeurs) également promues aujourd'hui, mais moins souvent évaluées car plus complexes à mesurer, et met en avant une scène scolaire compétitive, hiérarchisée, classant entre eux les élèves au vu d'une norme qui pourrait mener en poussant le raisonnement à son terme à considérer certains élèves comme des « *citoyens en échec* » ●. Alternative formative à ce type d'évaluation, le portfolio consiste en une sélection de ses travaux par un élève, montrant ses progrès et ses réalisations, comportant donc des traces de réflexivité, permettant de résoudre la question de la temporalité longue de la formation du citoyen. La place de l'enseignant reste cependant posée, puisque

le suivi scolaire s'effectue dans le cadre d'un groupe d'élèves, donc n'évacue pas la question de l'hétéronomie et de l'image de soi que l'élève donnera à voir, de la comparaison et de ses critères, du temps de correction nécessaire selon le format choisi (Daas, Dam & Dijkstra, 2016).

L'EXPÉRIENCE DE L'ENGAGEMENT DANS LE CADRE SCOLAIRE : QUELS APPRENTISSAGES ?

Quatrième entrée dans les programmes d'enseignement moral et civique, « l'engagement : agir individuellement et collectivement » fait écho à des « bonnes pratiques » relayées par différents organismes (Guilfole, Delander & Kreck, 2016 ; Eurydice, 2017) visant à entraîner progressivement à la participation au jeu démocratique et à la prise de responsabilité afférente via des dispositifs de représentation ou des pratiques associatives encadrées. Se rattachant à la tradition inaugurée par Dewey, ces pratiques pédagogiques sont sous-tendues par une conception expérientielle des apprentissages qui nécessitent un retour réflexif sur l'activité ; cette dimension est néanmoins peu présente dans les questions de recherche (Geboers *et al.*, 2013).

Le caractère volontaire de l'expérience de l'engagement doit également être pris en compte pour évaluer les résultats des études portant sur l'efficacité des dispositifs d'engagement (Mager & Nowak, 2012). Ce biais d'auto-sélection des participants réduit le champ de ces dispositifs à ceux qui ne considèrent pas l'école seulement comme un lieu d'apprentissage, qui dégagent un temps compté, en particulier au lycée, et qui montrent de l'intérêt pour ces activités. Reprenant à leur compte des observations effectuées à la fin des années 2000 par Condette, Grimault-Leprince et Merle (2018) soulignent qu'« *une toute petite minorité d'élèves a une motivation forte pour participer, motivation liée au projet scolaire et professionnel, la participation pouvant favoriser des relations privilégiées avec les enseignants et l'acquisition de compétences telle l'aisance orale et relationnelle.* » Les dispositifs d'incitation à l'engagement doivent donc être

Aux États-Unis, plusieurs États appliquent ou sont en train de faire adopter des lois qui font reposer l'évaluation des élèves sur la base des 100 questions que comportent le test de naturalisation (Brennan & Railey, 2016).

analysés sous l'angle de la « *conditionnalité* » qui vient nuancer le principe d'égalité théorique face à cette offre : propriétés sociales (âge, origine sociale, etc.), socialisation à l'engagement (parents, expériences antérieures, etc.), cercle social (médiation par les proches) d'un côté, effets des caractéristiques sociales et techniques (principes, objet, technicité, etc.) et du fonctionnement du dispositif de l'autre doivent être adaptés au public pour que le dispositif mis en place atteigne le public visé (Becquet, 2016).

Les instances représentatives : apprendre la démocratie par la pratique ?

Approfondissement d'une tendance historique qui a débuté au lendemain de la Seconde Guerre mondiale avec l'apparition de « *chefs de classe* » dans l'enseignement secondaire en 1945 ●, le dispositif de représentation des élèves peut être considéré comme « *relativement complet* » (Becquet, 2014) à l'heure actuelle. Ce type d'instance s'est généralisé en Europe, où une hausse est encore constatée entre 2012 et 2017 : il est présent dans les recommandations nationales de 39 pays sur 42 (Eurydice, 2017). En France, le mouvement s'accélère en 1985 avec la création des établissements publics locaux d'enseignement (présence de délégués des élèves au conseil d'administration), puis en 1991 avec le conseil académique de la vie lycéenne, en 1995 avec le conseil national de la vie lycéenne, en 2000 avec le conseil de la vie lycéenne et en 2016 avec conseil de la vie collégienne (sur la base du volontariat). Un « [acte II de la vie lycéenne](#) » a en effet été décrété en 2013, des « semaines de l'engagement lycéen » organisées en début d'année scolaire à partir de 2014.

Les limites de la représentation du point de vue des élèves sont cependant nombreuses et abondamment soulignées dans les travaux de recherche depuis la généralisation de la « démocratie lycéenne » dans les années 1990 (Eurydice, 2017 ; Chauvigné, 2014). L'élection des délégués de classe prépare sans isomorphisme au rituel du vote, symbole et outil de la démocratie représentative : l'abstention y est par exemple impensée, les élèves ne sont pas concernés par l'affiliation à des syndicats ou partis politiques. Le caractère spécifique de l'élection en contexte scolaire n'est pas toujours explicité. En raison du faible nombre d'élèves concernés par la délégation (deux titulaires et deux suppléants par classe), il s'agit peut-être en fait de socialiser de façon parcimonieuse de futurs élus, de les éduquer à représenter selon des règles démocratiques. Du côté de ces élèves délégués, cette participation est vécue sur le mode de la désillusion. Les assemblées où ils font nombre ● sont consultatives (Conseils de la vie lycéenne) et non décisionnelles. *A contrario*, les élèves anglais sont consultés en amont des visites et évaluations d'établissements, qui font partie des dispositifs de régulation du système éducatif (Eurydice, 2017). En France, il est difficile pour les élèves délégués d'aller à l'encontre d'un ordre social hiérarchique préexistant, où les adultes font peu confiance à des adolescents dont le degré de légitimité ou de maturité est questionné, de trouver des domaines où ils soient réellement en mesure de négocier, voire d'entrer en conflit avec des adultes et de l'assumer : la vie lycéenne est en grande partie dépolitisée (Becquet, 2014). La présence à un conseil ne garantit pas l'exercice d'une influence sur la prise de décision, encore moins sur la prise d'initiative en amont de celle-ci. Le rôle des adultes accompagnateurs de ces élèves serait alors de ne pas seulement bien élire et bien former les délégués, mais aussi de les accompagner à comprendre le sens et les limites de leurs fonctions, et les compétences qu'ils développent (Chauvigné, 2014 ●).

Des effets positifs ont pourtant été observés dans des champs très larges en termes de compétences, plus ou moins explicitement

L'« *apprentissage de la vie sociale et, singulièrement, de la vie démocratique* » figurait au programme du chapitre VI, intitulé « *l'éducation morale et civique* », du plan Langevin-Wallon de 1947.

Dix lycéens par conseil de la vie lycéenne, soit 42 000 jeunes élus pour deux ans (Conseil de l'enfance et de l'adolescence, 2018)

Pour une restitution ethnologique d'un processus d'accompagnement d'élèves délégués à l'échelon national dans l'enseignement agricole, voir Sahuc (2014).



liés à l'exercice futur de la citoyenneté et au fonctionnement pacifié des établissements scolaires, et recensés dans le cadre d'une revue de littérature principalement anglo-saxonne (Mager & Nowak, 2012). Ces acquis se situent principalement dans le champ des habiletés fondamentales (dites *life skills* ●), de l'estime de soi et du statut social aux yeux des pairs, des compétences démocratiques et civiques (connaissance et compréhension des valeurs, processus et pratiques démocratiques), des relations entre adultes et élèves (meilleure compréhension des points de vue réciproques, meilleure communication avec l'administration), amélioration enfin du climat scolaire (acceptation des règles, sentiment d'être écouté et entendu).

Fondés autant sur l'émergence d'un droit à la parole des enfants en application des textes internationaux en vigueur que sur une nouvelle conception de l'éducation à la citoyenneté par la pratique, ces dispositifs participent de l'intégration des élèves à une nouvelle forme de gouvernance scolaire qui en fait des usagers actifs pour mieux faire fonctionner l'institution dans une logique de *school improvement* (Mager & Nowak, 2012). La mise en place à titre expérimental de budgets participatifs lycéens en Poitou-Charentes entre 2004 et 2011, suivie par Mazeaud (2012) illustre les modalités (délibération, vote) de ce rôle pour les élèves et ses apports potentiels, comme la mise en débat à partir de décisions locales des notions d'intérêt général ou de destination de la dépense publique.

Accompagner la construction de l'autonomie des élèves

La participation à la vie associative dans le cadre scolaire mais extracurriculaire s'effectue dans différents domaines : sport, arts, bénévolat, ouverture internationale, etc. Elle est considérée comme une pratique assez efficace en termes de développement d'attitudes liées à des actions socialement responsables et à un agir politique démocratique (Geboers *et al.*, 2013).

En France, dans le second degré, la construction par les élèves d'une « *citoyenneté participative* » fait partie des attribu-

tions des conseillers principaux d'éducation. Leur rôle oscille donc entre celui de garant de l'ordre et du climat scolaire et celui de mentor de jeunes construisant leurs compétences citoyennes dans le cadre né en 1968 des foyers des élèves, devenus foyers socioéducatifs puis parfois maison des lycéens (2010), associations gérées directement par des élèves âgés de plus de 16 ans. Le métier de CPE pose cependant depuis sa création en 1970 (en remplacement de la fonction de surveillant général) la question de la division du travail entre enseignants, personnels de vie scolaire et de direction au sujet de la dimension éducative de la scolarité, entre enseignement, accompagnement et pilotage (Chauvigné, 2013 ; Condette, 2013). Des compétences spécifiques sont mobilisées par les adultes dans une optique d'autonomisation progressive des élèves. Levy (2016) en propose une typologie à partir de l'observation du fonctionnement d'un club scolaire de type MUN (*Model UN*).

Sens des responsabilités, compétences de communication, sens du leadership, compétences sociales, organisationnelles et de collaboration, respect, prise de décision, résolution de problèmes, sens des réalités et du compromis.

Qu'est-ce qu'un club MUN ?

L'activité de ce type de clubs, développés aux États-Unis dans les années 1940 consiste à préparer au sein d'un établissement scolaire la participation à une simulation globale inter-établissements de sessions de travail de l'Organisation des Nations unies. Les objectifs en termes d'éducation à la citoyenneté sont d'une part de sensibiliser les élèves à la diversité des enjeux mondiaux et à leur mode de résolution diplomatique, et de l'autre de développer leur intérêt et leur sentiment d'efficacité, prédicteurs de participation politique future. Présentant historiquement des caractères de sélection socioéconomique marqués, ces clubs sont cependant de plus en plus nombreux aux États-Unis et dans le monde, et des scénarios pédagogiques plus modestes mais poursuivant des objectifs similaires de simulations politiques s'en inspirent.

Le cadre d'analyse de l'auteur est fourni par un modèle de partenariat jeunes-adultes, selon lequel plusieurs jeunes et adultes délibèrent et agissent ensemble d'une manière collective et démocratique sur un temps long, en se partageant la réalisation de tâches, dans le but de renforcer une organisation et/ou de promouvoir la justice sociale et/ou répondre à un problème rencontré par une communauté. L'encapacitation (*empowerment*) a lieu si le partenariat est authentique (les contributions des jeunes sont réellement prises en compte) et si un transfert progressif des capacités décisionnelles en direction de ces derniers a lieu. Levy a identifié trois modalités de soutien, intellectuel, organisationnel et personnel, apportées par les conseillers adultes :

- les aspects intellectuels concernent l'apport d'informations sur les sujets traités lors des journées de simulation globale, l'aide à la recherche d'information et à son organisation, les conseils prodigués à la demande des élèves dans le champ des habiletés et stratégies politiques (prise de parole, négociation, rédaction de documents) et les informations historiques sur le club dont ils sont les garants de la mémoire ;
- d'un point de vue organisationnel, ils se présentent comme des partenaires expérimentés qui délèguent des tâches complexes (par exemple dans le domaine de la logistique), avec un droit à l'erreur pour les élèves mais aussi un contrôle exercé sur les responsabilités exercées, avec d'éventuels rappels au cas où le manque d'engagement entraîne des dysfonctionnements de l'activité du club ;
- le soutien personnel prend la forme d'encouragements (reconnaissance des efforts accomplis, fonction de conseil) et d'une importante disponibilité.

Cet accompagnement est synonyme de secondarité (valorisation par celui qui accompagne de celui qui est accompagné), de cheminement, d'implication, de transition (début, développement et fin de l'accompagnement) et de réciprocité : ce type de relation éducative fait apprendre à tous

les participants, à des niveaux différents (Bordes & Idayassine, 2016).

Représentation, participation, responsabilisation... engagement ?

La notion d'engagement telle que présentée jusqu'à présent recouvre parfois celle de l'engagement politique au sens que lui donnent Checkoway & Aldana (2013), celle d'« *un processus par lequel des personnes agissent collectivement pour traiter de problèmes d'intérêt public* ».

Présenté comme un dispositif d'engagement à l'intention des jeunes adultes, le service civique, rénové en 2010, est en France réservé en raison de sa durée (de six mois à un an) à des jeunes de 16 à 25 ans libérés des contraintes, notamment de calendrier, du système scolaire. Il permet d'effectuer une mission d'intérêt général au sein d'associations, de collectivités territoriales et d'établissements publics. Les jeunes adultes, surtout depuis 2010, le perçoivent avant tout comme un engagement envers soi, dans une logique de formation ou de parcours, d'acquisition de compétences valorisables dans le cadre d'un cursus universitaire ou lors de l'entrée sur le marché du travail, plus que comme un engagement civique au service du lien social, tel que les institutions publiques le conçoivent et le présentent (Becquet, 2014). La question de l'existence de telles stratégies d'engagement envers soi mérite d'être posée pour les activités ayant lieu dans le cadre scolaire. Ce service civique pose également la question politiquement vive des bornes temporelles à fixer au « *parcours citoyen* » au-delà de la scolarité obligatoire et des institutions qui pourraient en assurer le suivi : associations, établissements d'enseignement supérieur ●, voire armée, dans la logique civique du service national aujourd'hui suspendu ●.

Les liens sont historiquement plus étroits durant les années de scolarité obligatoire dans la sphère anglo-saxonne entre élèves, établissements et environnement par le biais du service communautaire, plus ou moins articulé à des stratégies d'enseignement. Présentés comme « bonnes

Aux États-Unis, en particulier dans l'État du Massachusetts, une tendance émerge en faveur d'une extension dans le cadre du *bachelor* de la mission civique des universités ; cette tendance est cependant questionnée par Matsuda (2014) qui met en avant les logiques économique et professionnelle de l'enseignement supérieur.

Avant sa refondation en 2015-2016, la notion de « parcours civique » a désigné la façon dont l'école devait reprendre à son compte une partie la formation des futurs citoyens à la défense suite à la suspension du service national en 1997 ; une évaluation par la DEPP de l'éducation à la défense devrait d'ailleurs avoir lieu en 2018 et ses résultats être publiés en 2019.



pratiques », ces programmes s'avèrent efficaces sur la base du volontariat (Geboers *et al.*, 2013) ; ils peuvent prendre plusieurs visages, plus ou moins sociaux ou politiques, plus ou moins orientés vers la philanthropie et un ancrage caritatif ou vers des projets visant à contribuer à plus de justice sociale. Westheimer & Kahne (2004) distinguent à titre d'exemple la participation à une distribution alimentaire, l'aide à son organisation, le fait de s'informer sur les inégalités d'accès à l'ali-

mentation et l'action entreprise pour dans l'idéal éradiquer, et non pas seulement pallier, cet état de faits. Dans le cadre de recherches-actions participatives pour les jeunes, les élèves contribuent parfois à documenter, voire à résoudre des problèmes réels rencontrés dans leur communauté, dans une lecture extensive de la pédagogie de projet (Banks, 2017). Dans tous les cas, ces projets ouverts sur l'extérieur dépendent de la bonne entente avec différents partenaires.

Checkoway & Aldana (2013) dressent un panorama des formes d'engagement civique proposées aux jeunes États-uniens, dans un cadre scolaire ou extrascolaire :

- participation des citoyens aux institutions politiques existantes par le vote, la prise de parole devant une commission ou lors d'une audition publique ; ancrée dans les pratiques scolaires, cette possibilité qui met en avant le bien commun est cependant relativisée par l'analyse critique des auteurs qui soulignent les relations de domination existantes dans le champ politique au détriment des citoyens, en particulier des plus marginalisés ;
- organisation en groupe d'action sur une base communautaire afin de disposer d'un pouvoir d'action collectif ;
- dialogue intergroupe : pratiqué dans certains cours universitaires, ce format de discussion structurée a pour objectif de rendre les étudiants conscients de leurs identités sociales et des différents systèmes et relations de pouvoir ; cependant, « *son incidence dans les établissements secondaires est faible, car les enseignants actuels manquent de formation, les parents ne sont pas préparés à demander des comptes aux institutions, et les membres des conseils d'administration ne sont pas familiers, voire résistent à cette approche, même si elle est un instrument de démocratie* » ;
- développement sociopolitique ;
- service communautaire ;
- défense d'intérêts ;
- développement local.

Le rôle des jeunes, et donc potentiellement des élèves, diffère selon les dispositifs : citoyens en devenir, organisateurs, porte-paroles, agents de changement, interlocuteurs, passeurs. Au-delà de leurs différences, ces manières de faire postulent que les jeunes sont des citoyens compétents qui participent activement à la construction de leur cadre de vie et y exercent une réelle influence, plus que des « problèmes » (Checkoway & Aldana, 2013) ou des usagers.

DE L'ÉCOLE AUX TERRITOIRES : LES RÉSEAUX DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

De façon générale, les acteurs du système éducatif interagissent de plus en plus avec d'autres acteurs, selon des formats qui interrogent l'efficacité de la mise en place de nouvelles politiques publiques de l'échelle du dispositif institutionnel à celui des pratiques pédagogiques ●.

Pris sous l'angle de la sociologie de l'action publique, l'étude de l'implémentation de l'éducation à la citoyenneté se positionne à différents endroits du « cycle politique » : définition, traduction en pratiques effectives, évaluation (Kerr & Keating, 2011).

La formation du citoyen : un nouveau dispositif

Le pilotage institutionnel du pilotage de l'éducation à la citoyenneté s'est complexifié en quelques années : comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (en établissement, en interdegré, interétablissements, départementaux et académiques) dont les missions d'interface avec les autres administrations, les parents et les associations partenaires de l'école ont été réaffirmées en 2016, mise en place du parcours citoyen et de la réserve citoyenne de l'Éducation nationale en 2015, multiplication des référents académiques ou locaux aux champs d'action définis à la fois par des orientations nationales et des pratiques ancrées dans des environnements professionnels variés (mémoire et citoyenneté en 2012, laïcité, radicalisation, correspondants académiques pour l'éducation à la défense, réserve citoyenne, égalité filles-garçons, lutte contre le harcèlement, délégué académique à la vie lycéenne, coordinateurs académiques de l'éducation au développement durable, la liste n'est pas close...), voire de pôles civiques dans certaines académies : le paysage institutionnel du pilotage de l'éducation à la citoyenneté s'est complexifié en quelques années.

Comme dans d'autres domaines, « la sensation de profusion, voire d'empilement, est inévitable », entre « montage de dossiers, nombre de réunions, de concertations et parfois de négociations entre intérêts divergents » (Barrère, 2013).

Pour Barrère (2013), sociologue du travail et de l'éducation, ces dispositifs, comme d'autres à l'heure actuelle dans l'économie de l'institution scolaire, présentent des caractéristiques communes : l'éducation à la citoyenneté telle que présentée ci-dessus illustre et en même temps participe de la construction de ces tendances de fond. Il s'agit par ces dispositifs de « combiner pérennité et urgence », « d'innover et d'inventer rapidement, mais conformément aux prescriptions et à la règle ». Signe d'« ouverture progressive des établissements scolaires aux territoires, pour y mener des actions censées être plus adaptées et efficaces », les dispositifs permettent en réalité « de constituer une alternative ponctuelle, d'une manière ou d'une autre, au fonctionnement ordinaire de l'école », à faire concurrence à l'ordinaire de la classe.

Mettre en système les initiatives à l'échelle de l'établissement

La mise en place de quatre parcours éducatifs (santé, citoyenneté, avenir, artistique et culturel) en 2016 amène les équipes pédagogiques et de direction à travailler sur la mise en relation de ces objets sur un temps long.

Aux Pays-Bas, le gouvernement a fait de l'éducation à la citoyenneté une priorité, mais dans un système décentralisé, les écoles définissent les thèmes de travail et les partenariats à nouer avec la société civile. Il existe un large écart d'application entre curriculum prescrit, appliqué et atteint ; sans définition claire de la politique à mener et avec un accompagnement pratique limité, les équipes éducatives éprouvent des difficultés à traduire une vision politique en pratiques effectives et pour trouver des partenaires (Kerr & Keating, 2011).



Mettre en place l'éducation à la citoyenne à l'échelle de l'établissement : le cas anglais

Kerr *et al.* (2004, repris dans Eurydice, 2017) proposent une grille d'analyse des établissements scolaires au regard de la cohérence et de la visibilité des actions d'éducation à la citoyenneté qui ont été mises en place au moment de l'introduction de cet enseignement en Angleterre en 2002 :

- le premier des quatre types est « en développement » : implication de nombreux personnels dans la planification de l'éducation à la citoyenneté, utilisation d'une variété de méthodes d'enseignement, présence d'activités extracurriculaire, valorisation de l'engagement ;
- le deuxième « centré » sur le curriculum plus que sur les autres dimensions de la vie scolaire et l'ouverture de l'établissement, avec des méthodes d'enseignement et un travail collectif plus variés ;
- le troisième « minimaliste », peu de travail collectif, de variété des méthodes d'enseignement et d'offre extracurriculaire dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté) ;
- le quatrième « implicite », avec un *éthos* démocratique et de nombreuses activités périscolaires présentant des opportunités d'apprentissage mais sans lien explicite avec le curriculum et peu d'implication collective.

Quelle collaboration avec les partenaires de l'école ?

Au-delà des visites d'institutions effectuées dans un cadre scolaire, par exemple d'institutions politiques, dont les retombées sont avérées dans le seul champ des connaissances civiques (Geboers *et al.*, 2013), les équipes éducatives sont invitées à développer des partenariats. Les programmes d'EMC de lycée général et technologique et de CAP font en effet de cette démarche pédagogique, en complément des débats argumentés, recherches documentaires et travaux interdisciplinaires, une des modalités d'enseignement à privilégier.

Un partenariat réussi implique également d'avoir une connaissance des pratiques plus que des discours des partenaires des établissements. Vanhoenhacker (2014) a montré que la citoyenneté, au centre des discours des adultes, en particulier de promotion de l'organisation d'éducation populaire étudiée dans le cadre de sa thèse, les éclaireurs et éclaireuses de France, ne se retrouvait que rarement explicitée au quotidien au sein des groupes de jeunes, et dans de tels cas était principalement liée à l'« *écocitoyenneté* ».

Faire venir des représentants de la société civile (conférenciers, artistes, etc.) ne garantit pas le dialogue avec les élèves lors des temps dédiés à un projet pédagogique (Panissal & Strouk, 2017). Dans le champ de la médiation scolaire, deux risques principaux liés à l'offre de formations « clés en main » existent : démobilité des acteurs internes à l'école suite à l'externalisation de la formation et perte progressive du sens éducatif global, centré sur les valeurs de respect et de dignité, de la démarche, en raison de la juxtaposition et de la fragmentation des interventions (Condette, 2016) ●.

Miroir des évolutions qui touchent l'institution scolaire, l'éducation à la citoyenneté a donc en un peu plus d'une décennie été à la fois associée à un rejet de traits hérités de la politique scolaire des années 1880, au renforcement de tendances didactiques et pédagogiques existantes et à l'émergence d'un cadre curriculaire inédit.

Ces mutations s'inscrivent dans une économie politique ancienne : « *le renouveau ou la relance de l'instruction-éducation civique s'affirme, chaque fois, dans un contexte et par des discours de crise, de combat [...] ; face à un danger ou à des menaces qui pèsent sur la nation, il y a nécessité d'affirmer et de diffuser des valeurs sociales communes* » (Audigier, 1991). Les acteurs

Une « [charte de qualité de la médiation par les pairs pour les intervenants dans les écoles, collèges, lycées](#) » a été publiée en 2013 par la Délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire à l'intention de l'ensemble des partenaires.

scolaires contribuent à faire rentrer la prescription politique dans une forme scolaire qui redéfinit en partie à la fois la commande institutionnelle et l'activité des enseignants et des élèves. Au croisement des dimensions individuelles, collectives et universelles, l'objet de ce dossier de veille renvoie en dernier lieu aux questionnements constitutifs des recherches en éducation dans le paysage scientifique, à leurs disciplines,

méthodes et résultats, en partie internationalisés, parfois incertains et controversés, toujours à soumettre à la lecture critique du citoyen libre, autonome et actif.



BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références et quelques autres dans notre [bibliographie collaborative](#) en ligne, qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Allen LaRue & Bang Hee Jin (2015). Ecological contexts and youth civic and political engagement in Paris, France. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 39, p. 34-43.
- Allen LaRue, Berg Juliette & Bang Hee Jin (2016). Engagement civique des électeurs au seuil de l'âge adulte en région parisienne. *Recherches en éducation*, n° 26, p. 18-30.
- Audigier François (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs. La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 37-48.
- Audigier François (2015). Éducation à... et préparation à la vie. In François Audigier, Anne Sgard & Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions et nouvelles alliances ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 25-35.
- Audigier François (2017). Former le citoyen au droit. Un impératif pour l'éducation à la citoyenneté. *Diversité*, n° 188, p. 67-72.
- Audigier François (2018). L'esprit critique et l'enseignement de l'histoire : quelles pratiques pour quelles fins ? In Marc-André Éthier, David Lefrançois & François Audigier (dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 27-40.
- Banks James (2017). Failed Citizenship and transformative Civic Education. *Educational Researcher*, vol. 46, n° 7, p. 366-377.
- Barrère Anne (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 95-116.
- Barthes Angela & Lange Jean-Marc (2018). Développement durable, postures et responsabilité sociale des chercheurs en éducation. *Recherches en éducation*, n° 31, p. 92-109.
- Becquet Valérie (2014). L'école face à la citoyenneté : quelles évolutions de l'action publique ? In Martine Meskel-Cresta *et al.* (dir.), *École et mutation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 109-118.
- Becquet Valérie (2016). L'engagement des jeunes au miroir de l'action publique. *Diversité*, n° 184, p. 44-49.
- Becquet Valérie (2017). Citoyenneté et école. In Patrick Rayou & Agnès van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France, p. 78-84.
- Bergounioux Alain, Loeffel Laurence & Schwartz Rémy (2013). *Morale laïque : pour un enseignement laïque de la morale*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Biedermann Horst & Reichenbach Roland (2009). Die empirische Erforschung der politischen Bildung und das Konzept der politischen Urteilskompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 55, n° 6, p. 872-886.
- Blaya Catherine (2016). Violence à l'école : les élèves acteurs du changement. *Revue Projet*, n° 352, p. 34-39.
- Bongrand Philippe (2016). Pour une formation des enseignants au politique. In Olivier Rey & Hélène Buisson-Fenet (dir.), *Le politique doit-il se mêler d'éducation ?* Lyon : ENS Éditions, p. 39-50.
- Boone Damien (2016). À chacun sa place : la limitation de l'action politique des enfants dans la ville. Le cas des conseils municipaux d'enfants (CME). *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 111, p. 90-99.
- Bordes Véronique & Idayassine Sophia (2016). Engagement des jeunes : comment les faire participer ? *Diversité*, n° 184, p. 51-56.
- Bourg Dominique & Whiteside Kerry (2010). *Vers une démocratie écologique. Le citoyen, le savant et le politique*. Paris : Éd. du Seuil.
- Bozec Géraldine (2014). Émanciper et conformer : les tensions de la socialisation civique à l'école primaire. *Recherches en éducation*, n° 20, p. 52-65.
- Bozec Géraldine (2016). *Éducation à la citoyenneté à l'école : politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. Paris : CNESCO.

- Brennan Jan & Railey Hunter (2016). *Companion Report: 50-State Comparison: Civic Education*. Denver : Education Commission of the States.
- Brinbaum Yaël & Primon Jean-Luc (2013). Parcours scolaires des descendants d'immigrés et sentiments d'injustice et de discrimination. *Économie et Statistique*, n° 464, p. 215-243.
- Chauvigné Céline (2013). Former ? Éduquer ? Comment s'inscrit l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté dans le parcours des lycéens en France ? In Loïc Clavier (dir.), *Peut-on encore éduquer à l'école ?* Paris : L'Harmattan, p. 91-126.
- Chauvigné Céline (2014). La formation de l'élève-citoyen dans les instances lycéennes : quelles finalités ? quels apprentissages ? *Éducation et socialisation*, n° 36.
- Chauvigné Céline & Fabre Michel (2017). Figures contemporaines de l'État éducateur : le cas de l'éducation à la citoyenneté. In Michel Fabre, Henri-Louis Go & Eirick Prairat (dir.), *Ethiques et politiques éducatives*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, p. 89-103.
- Chauvigné Céline, Etienne Richard & Clavier Loïc (2011). Éléments pour une histoire de l'éducation à la citoyenneté : de l'école publique française au lycée, quels enjeux ? *Recherches en éducation*, n° 10, p. 131-145.
- Checkoway Barry & Aldana Adriana (2013). Four forms of youth civic engagement for diverse democracy. *Children and Youth Services Review*, vol. 35, n° 11, p. 1894-1899.
- Claude Marie-Sylvie & Rayou Patrick (2018). Tenir la classe ou faire apprendre les élèves ? Des perspectives de collégiens sur l'action conjointe des enseignants et des élèves. [Document de travail](#).
- Condette Sylvie (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, n° 35, p. 105-131.
- Condette Sylvie (2016). Approche plurielle de la médiation régulatrice des conflits en éducation. *Éducation comparée*, n° 14, p. 117-139.
- Condette Sylvie (2017). Enjeux et mise en œuvre de la participation des élèves au lycée. In Philippe Haeberli, Maria Pagoni & Olivier Maulini (dir.), *La participation des élèves : effet de mode ou nécessité ?* Paris : L'Harmattan, p. 111-125.
- Condette-Castelain Sylvie, Hue-Nonin Corine & Picquenot Alain (2014). *La médiation par les élèves. Enjeux et perspectives pour la vie scolaire*. Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Conseil de l'enfance et de l'adolescence (2018). *Les temps et les lieux tiers des enfants et des adolescents hors maison et hors scolarité*. Paris : Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge.
- Conseil de l'Europe (2016). *Compétences pour une culture de la démocratie. Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Daas Remmert, Daam Geert ten & Dijkstra Anne Bert (2016). Contemplating modes of assessing citizenship competences. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 51, p. 88-95.
- DEPP (2016). *Cedre 2012 Histoire-géographie et éducation civique en fin d'école et de collège. Les Dossiers de la DEPP*, n° 205. Paris : DEPP ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Doussot Sylvain & Grandjean Josiane (2014). Enseigner les sciences sociales pour éduquer le citoyen : une étude de cas sur l'histoire, la géographie et l'EDD. *Éducation et socialisation*, n° 36.
- Drahi Patricia (2017). Enseigner la Shoah en lycée professionnel. Risques et défis. *Spirale*, n° 59, p. 129-141.
- Duclert Vincent (2015). *La République, ses valeurs, son école : corpus historique, philosophique et juridique*. Paris : Gallimard.
- Dupeyron Jean-François (2016). La responsabilité morale des enseignants et éducateurs scolaires. In Michel Fabre, Brigitte Frelat-Kahn & André Pachod (dir.), *L'idée de valeur en éducation. Sens, usages, pertinence*. Paris : Hermann, p. 195-209.
- Durpaire François (2016). *La Marseillaise à l'École... ou pas ! Enseigner la France face à l'ethnisation*. *Recherches en éducation*, n° 26, p. 31-40.



- Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe*. Luxembourg : Commission européenne.
- Ferry Victor (2015). Exercer l'empathie : étude de cas et perspectives didactiques. *Exercices de rhétorique*, n° 5.
- Feyfant Annie (2010). *L'éducation à la citoyenneté*. Dossier d'actualité, n° 57, octobre. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
- Feyfant Annie (2016). *Les enjeux de la construction d'une histoire commune*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 109, mars. Lyon : ENS de Lyon.
- Fillion Pierre-Luc, Prud'homme Luc & Larouche Marie-Claude (2016). L'éducation à la citoyenneté à l'école primaire : étude des représentations professionnelles d'enseignantes du Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 39, n° 2, p. 1-24.
- Filoche-Rommé Louise & Berton-Schmitt Amandine (2017). Quelle place pour l'égalité femmes-hommes dans les manuels d'enseignement moral et civique ? Paris : Centre Hubertine Auclert.
- Foray Philippe (2016). *Devenir autonome : apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF.
- Frevert Ute (2018). Politische Bildung - mit Gefühl? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, vol. 68, n° 13-14, p. 18-24.
- Gauchet Marcel, Blais Marie-Claude & Ottavi Dominique (2014). *Transmettre, apprendre*. Paris : Stock.
- Gausse Marie (2018). *À l'école des compétences sociales*. Dossiers de veille de l'IFÉ, n° 121, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Geboers Ellen *et al.* (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, vol. 9, p. 158-173.
- Geboers Ellen, Geijsel Femke, Admiraal Wilfried & Dam Geert ten (2015). Citizenship orientations and knowledge in primary and secondary education. *Social Psychology of Education*, vol. 18, n° 4, p. 749-767.
- Geboers Ellen, Geijsel Femke, Admiraal Wilfried, Jorgensen Terrence *et al.* (2015). Citizenship development of adolescents during the lower grades of secondary education. *Journal of Adolescence*, vol. 45, p. 89-97.
- Genevois Sylvain (2013). Culture numérique et citoyenneté mondiale : quels enjeux pour l'École ? *Tréma*, n° 40, p. 16-27.
- Goren Heela & Yemini Miri (2017). Global citizenship education redefined. A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, vol. 82, p. 170-183.
- Grimault-Leprince Agnès & Merle Pierre (2017). Élève et citoyen : des statuts inconciliables ? In Philippe Haeberli, Maria Pagoni & Olivier Maulini (dir.), *La participation des élèves : effet de mode ou nécessité ?* Paris : L'Harmattan, p. 127-142.
- Guilfole Lisa, Delander Brady & Kreck Carol (2016). *Guidebook: Six Proven Practices for Effective Civic Learning*. Denver : Education Commission of the States.
- Hess Diana & McAvoy (2015). *The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York/Londres : Routledge.
- Hoskins Bryony, Janmaat Jan Germen & Melis Gabriella (2017). Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school. *Social Science Research*, vol. 68, p. 88-101.
- Husser Anne-Claire (2017a). L'enseignement moral et civique dans les établissements scolaires français, une transversalité consistante ? *Éthique en éducation et en formation*, n° 4, p. 12-29.
- Husser Anne-Claire (2017b). L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique « à la française » : des éthiques en tension ? *Éducation et francophonie*, vol. 45, n° 1, p. 42-59.
- Jehle May (2018). Staatsbürgerkunde - « Schlüssel » der politischen Erziehung in der DDR? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, vol. 68, n° 13-14, p. 25-30.

- Kahn Pierre (2015). « L'enseignement moral et civique » : vain projet ou ambition légitime ? Éléments pour un débat. *Carrefours de l'éducation*, n° 39, p. 185-202.
- Kahn Pierre (2016a). De Ferry à Peillon. Réflexions sur l'éducation morale à l'école. *Le Télémaque*, n° 50, p. 155-160.
- Kahn Pierre (2016b). L'esprit du nouvel enseignement moral et civique. In Michel Fabre, Brigitte Frelat-Kahn & André Pachod (dir.), *L'idée de valeur en éducation. Sens, usages, pertinence*. Paris : Hermann, p. 93-100.
- Keating Avril (2014). *Education for Citizenship in Europe. European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*. Londres : Palgrave Macmillan.
- Keating Avril, Benton Tom & Kerr David (2011). Tracing the trends and transitions in young people's citizenship practices: What are the implications for researching citizenship and citizenship education ? *Educational Researcher*, vol. 53, n° 2, p. 223-235.
- Kerr David (1999). *Citizenship Education: An International Comparison*. Londres : Qualifications and Curriculum Authority.
- Kerr David & Keating Avril (2011). Intercultural, citizenship and human rights education: The challenges of implementation for policy, practice and research. *Educational Research*, vol. 53, n° 2, p. 119-122.
- Kerr David et al. (2004). *Citizenship Education Longitudinal Study. Second Annual Report: First Longitudinal Survey. Making Citizenship Education Real*. Londres : National Foundation for Educational Research.
- Knowles Ryan & Clark Christopher (2018). How common is the common good? Moving beyond idealistic notions of deliberative democracy in education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 71, p. 12-23.
- Lahire Bernard (2018). La sociologie au service de la citoyenneté des élèves. *Diversité*, n° 191, p. 29-31.
- Lantheaume Françoise (2016). Le politique : cadre et référence du récit des élèves. In Françoise Lantheaume & Jocelyn Létourneau (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 67-82.
- Laroque Lydie & Raulet-Marcel Caroline (2017). Littérature et valeurs. *Le français aujourd'hui*, n° 197, p. 5-14.
- Larrère Mathilde (2018). *Voter, de 1789 à nos jours*. Paris : La Documentation française.
- Lefrançois David & Éthier Marc-André (2015). Les visées de formation citoyenne dans l'enseignement de l'histoire au Québec en contexte de réforme(s) et de contreréforme(s). In François Audigier, Anne Sgard & Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 77-87.
- Legris Patricia (2010). Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010). *Histoire de l'éducation*, n° 126, p. 121-154.
- Leleux Claudine (2014). Discussions à visée philosophique pour développer le jugement normatif des 5 à 13 ans. Recherche-action, problèmes méthodologiques et résultats. *Revue française de pédagogie*, n° 186, p. 75-84.
- Lescure Emmanuel de & Porte Emmanuel (2017). Introduction. *Agora débats/jeunesses*, n° 76, p. 53-63.
- Levinson Meira (2014). *No Citizen Left Behind*. Cambridge : Harvard University Press.
- Levy Brett L.M. (2016). Advising a Model United Nations club: A scaffolded youth-adult partnership to foster active participation and political engagement. *Teaching and Teacher Education*, vol. 59, p. 13-27.
- Lignier Wilfried & Pagis Julie (2017). *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris : Éd. du Seuil.
- Loeffel Laurence (2014). Une partie intégrante de l'acte éducatif. *Cahiers pédagogiques*, n° 513, p. 27-28.
- Mager Ursula & Nowak Peter (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, vol. 7, n° 1, p. 38-61.



- Mangez Éric *et al.* (2017). « Faire société » dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ? *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n° 110.
- Matsuda Noritada (2014). Can university supply citizenship education? A theoretical insight. *Japanese Political Science Review*, vol. 2, p. 89-110.
- Mazeaud Alice (2012). Allocation de l'argent public et budget participatif des lycées : règles du jeu et pratiques délibératives. *Genèses*, n° 88, p. 89-113.
- Ménard Charlene (2017). Déplacements et tensions dans les politiques éducatives de 1985 à 2015 : l'exemple des injonctions à propos de l'enseignement moral et civique. *Éducation et socialisation*, n° 46.
- Mercier Charles (2016). L'histoire contrefactuelle, perspectives épistémologiques, perspectives didactiques. In Sylvie Lalagüe, Patricia Legris & Charles Mercier (dir.), *Didactique et histoire. Des synergies complexes*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 93-109.
- Merle Pierre (2012). La violence de l'école : quelques constats et perspectives de changement. In Benoît Galand, Cécile Carra & Marie Verhoeven (dir.), *Prévenir les violences à l'école*. Paris : Presses universitaires de France, p. 137-149.
- Mouritsen Per (2018). *Designing civic education for diverse societies. Models, tradeoffs, and outcomes*. Bruxelles : Migration Policy Institute.
- Neveu Catherine & Carrel Marion (2014). Introduction. In Neveu Catherine & Carrel Marion (dir.), *Citoyennetés ordinaires. Pour une approche renouvelée des pratiques citoyennes*. Paris : Karthala, p. 5-28.
- Nussbaum Martha (2011). *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Paris : Flammarion.
- Ogien Ruwen (2014). *La guerre aux pauvres commence à l'école*. Paris : Grasset.
- Ozouf Mona (2015). Introduction. Les valeurs de la République. In Vincent Duclert (dir.), *La République, ses valeurs, son école. Corpus historique, philosophique et juridique*. Paris : Gallimard, p. XVII-XXXII.
- Pagoni Maria (2009). Rencontre avec François Audigier : éducation à la citoyenneté et participation. *Carrefours de l'éducation*, n° 28, p. 150-156.
- Pagoni Maria (2010). La gestion des conseils de classe à l'école primaire : quelle professionnalité de l'enseignant ? *Travail et formation en éducation*, n° 5.
- Pagoni Maria (2011). Conceptualisation des règles scolaires et éducation à la citoyenneté au sein des conseils de coopérative. *Carrefours de l'éducation*, n° 31, p. 177-192.
- Pagoni Maria & Haeberli Philippe (2010). Conseils d'élèves et savoirs en éducation civique et morale : une étude comparative franco-suisse. In Régis Malet (dir.), *École, médiations et réformes curriculaires*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 71-84.
- Panissal Nathalie & Strouk Hubert (2017). Laïcité et faits religieux : conduire des débats avec les élèves, quels dispositifs ? *Éducation et socialisation*, n° 46.
- Pélabay Janie (2011). *Éduquer le citoyen ?* Collection « Élections 2012- Les enjeux », n° 7.
- Pontier Léa (2017). La note de vie scolaire : entre devoir d'obéissance et prise d'initiative. In Philippe Haeberli, Maria Pagoni & Olivier Maulini (dir.), *La participation des élèves : effet de mode ou nécessité ?* Paris : L'Harmattan, p. 71-92.
- Prairat Eirick (2015). Les valeurs. Des interrogations du philosophe au défi du pédagogue. *Diversité*, n° 182, p. 80-84.
- Prairat Eirick (2017). Une éthique professorale au service de l'estime de soi. *Éthique en éducation et en formation*, n° 3, p. 84-96.
- Reuter Yves (2013). Disciplines scolaires. In Yves Reuter *et al.* (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 81-85.
- Reuter Yves (2016). Le vécu disciplinaire : éléments de synthèse. In *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. Paris : ESF, p. 116-134.
- Reverdy Catherine (2018). *Les recherches en didactique pour l'éducation scientifique et technologique*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 122, février. Lyon : ENS de Lyon.

- Rosanvallon Pierre (2017). *Le bon gouvernement*. Paris : Éd. du Seuil.
- Sahuc Philippe (2014). Éduquer à représenter démocratiquement ? *Éducation et socialisation*, n° 36.
- Sawicki Frédéric (2015). Esquisse d'une sociologie politique des enseignants français. *Éducation et sociétés*, n° 36, p. 83-102.
- Schnapper Dominique (2017a). Citoyenneté. In Olivier Christin, Stéphan Soulié & Frédéric Worms (dir.), *Les 100 mots de la République*. Paris : PUF, p. 28-29.
- Schnapper Dominique (2017b). Nationalité et citoyenneté. *Pouvoirs*, n° 160, p. 61-71.
- Schulz Wolfram et al. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam : IEA.
- Sears Alan (2014). *Measuring what matters: Citizenship domain*. Toronto : People for Education.
- Simon Alice (2017). How can we explain the gender gap in children's political knowledge? *American Behavioral Scientist*, vol. 61, n° 2, p. 222-237.
- Thémines Jean-François (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie*, n° 197, p. 99-136.
- Tozzi Michel (2015). Une discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) en CM2 sur « Être différent » : le point de vue de l'animateur. *Diotime*, vol. 64, n° 4.
- Tutiaux-Guillon Nicole (2015). Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l'histoire-géographie : entre opportunités et résistances. In François Audigier, Anne Sgard & Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 139-150.
- Tutiaux-Guillon Nicole & Lefrançois David (2017). Éducation à la paix. In Angela Barthes, Jean-Marc Lange & Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducation à »*. Paris : L'Harmattan, p. 171-181.
- Urgelli Benoît, Guelladress Kenza & Quentin Anne (2018). Enseigner l'évolution et la nature des sciences face aux contestations des élèves : essai de modélisation des postures enseignants. *Recherches en éducation*, n° 32, p. 103-116.
- Vanhoenacker Maxime (2014). Suivre la trace de la citoyenneté dans le scoutisme laïque des Ecclés. In Catherine Neveu & Marion Carrel (dir.), *Citoyennetés ordinaires. Pour une approche renouvelée des pratiques citoyennes*. Paris : Karthala, p. 195-226.
- Verhoeven Marie (2011). Carrières morales et épreuves scolaires. Se construire dans un monde scolaire inéquitable. *Éducation et sociétés*, n° 27, p. 101-115.
- Westheimer Joel & Kahne Joseph (2004). What kind of citizen? The Politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, vol. 41, n° 2, p. 237-269.
- Willemse T. Martijn et al. (2015). Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 49, p. 118-127.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Ravez Claire (2018). *Regards sur la citoyenneté à l'école*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 125, juin. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=125&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

- Gibert Anne-Françoise (2018). *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 124, avril. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=124&lang=fr>
- Joubaire Claire (2018). *(Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 123, mars. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=123&lang=fr>
- Reverdy Catherine (2018). *Les recherches en didactique pour l'éducation scientifique et technologique*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 122, février. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=122&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774