

L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions

Citizenship education and its contradictions

La educación a la ciudadanía en sus contradicciones

François Audigier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/125>

DOI : 10.4000/ries.125

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2007

Pagination : 25-34

ISBN : 978-2-85420-569-5

ISSN : 1254-4590

Ce document vous est offert par Université de Montpellier



Référence électronique

François Audigier, « L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 44 | avril 2007, mis en ligne le 23 juin 2011, consulté le 20 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/125> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.125>

L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions

François Audigier

Depuis quelques lustres, civique, citoyenne, à la citoyenneté ou encore aux citoyennetés comme souvent en Suisse romande, l'éducation ainsi qualifiée est l'objet de maints discours et de maintes initiatives¹. Les premiers insistent le plus souvent sur la normalisation des comportements et l'apprentissage du « vivre ensemble ». Les secondes vont de son installation comme discipline scolaire, avec un horaire et un programme, à des journées spécifiques ou à la mise en place de projets placés sous cette étiquette. Tout cela dessine un paysage aux couleurs et aux reliefs variés dans lesquels il n'est pas toujours aisé de repérer des lignes de force. Ajoutons à cela que, à la différence des autres disciplines ou objets scolaires, les contours de cette éducation sont particulièrement difficiles à tracer. Dans son sens le plus large, tout ce qui touche à la vie en société intéresse de près ou de loin le citoyen, tout (ou presque) peut donc relever, au moins en partie, de la citoyenneté. La citoyenneté est ainsi partout au risque de n'être nulle part. Elle est aussi, de par sa référence à une communauté politique et à son histoire, ce qu'il y a de plus spécifique dans nos Écoles².

Explorer ce vaste domaine appelle donc des entrées et des parcours pluriels qui sont autant d'approches complémentaires. Ainsi peut-on y entrer par les textes officiels, par les discours des acteurs, par les pratiques ou encore par l'évaluation. Toutefois, si les textes officiels sont largement disponibles et font souvent l'objet d'études, les discours des acteurs sont moins analysés tandis que les pratiques sont très mal connues de façon rigoureuse, c'est-à-dire par des observations suffisamment précises et raisonnées. Il existe bien un grand nombre de publications sur cet objet, lesquelles suggèrent des dispositifs et des manières de faire qui, pour intéressants qu'ils soient, demeurent très intentionnels voire prescriptifs et n'ont guère fait l'objet d'analyses approfondies. Quant à l'évaluation, chacun connaît les travaux de l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* (Torney-Purta *et al.* 2001); cependant, ceux-ci

1. Dans cet article, j'emploie l'expression d'éducation à la citoyenneté de manière générique sans entrer dans les nuances que recèlent et expriment ces différentes appellations. Parfois j'utilise éducation civique parce que c'est le terme officiel ou parce que cela renvoie à un domaine plus restreint.

2. Selon une commodité d'écriture que j'utilise fréquemment, école avec une minuscule désigne l'école primaire, École avec une majuscule, l'institution scolaire dans son ensemble.

sont basés sur des enquêtes par questionnaires dont on sait l'intérêt mais aussi les limites, surtout lorsqu'il est question des attitudes, comportements et pratiques sociales. On peut aussi partir d'un point de vue plus théorique en interrogeant le concept de citoyenneté dans son noyau dur et la diversité de ses significations en relation avec l'histoire, les cultures politiques, les formes institutionnelles de la démocratie. Dans cet article, j'emprunte à ces différentes entrées afin d'énoncer quelques unes des tensions et contradictions qui sont celles de cette éducation, de sa conception à sa mise en œuvre.

Enfin, quelle que soit l'entrée choisie, il convient de ne pas oublier que cette éducation se réalise dans une institution particulière, l'École, qu'elle a pour but de produire des apprentissages au sens le plus large du terme. Ce qui relève de la citoyenneté, du côté des pratiques comme du côté des savoirs (différencier les deux n'est en aucun cas les opposer mais au contraire affirmer leur complémentarité), est donc construit et mis en œuvre dans cette intention et selon les contraintes et modes de fonctionnement de l'École en général, des établissements scolaires et des classes en particulier. On n'enseigne pas la citoyenneté au sens le plus général, mais des savoirs et des pratiques scolaires.

Après avoir précisé le sens donné ici au concept de citoyenneté, je le mets en relation avec la construction des droits de l'homme qui, dans nos démocraties, en fixe certains caractères, certains contenus, certains horizons. Cette mise en relation pose la tension entre une réalité qui est celle de l'organisation du monde en États, donc en espaces juridiques autonomes, même si des rapprochements sont en cours comme dans l'Union européenne, et la proclamation de droits universels censés s'imposer à la quasi-totalité de ces États. L'École, lorsqu'elle est une institution publique qui accueille des enfants et des jeunes sans discrimination, est confrontée à cette tension. Ce cadre esquissé avec quelques-unes de ses conséquences pour l'École, j'entre plus avant dans les questions scolaires pour examiner la pluralité et la complémentarité de ses modes de présence et énoncer certaines tensions liées aux orientations pédagogiques qui sont privilégiées, au moins dans les discours, aujourd'hui. Chemin faisant, je suis amené à différencier l'école primaire de l'école secondaire. La première, rappelons-le, connaît le plus fréquemment un enseignant unique avec lequel la classe en vient à former une communauté de vie stable au moins pendant une année. La seconde connaît une pluralité d'enseignants correspondant à la pluralité des disciplines scolaires enseignées, en relation avec une forme scolaire historiquement construite et très contraignante³.

3. Voir Vincent, Lahire & Thin 1994, Audigier 2006a, 2006b.

QUELQUES DÉBATS ET LEURS EFFETS DANS L'ESPACE SCOLAIRE

Au centre de toute réflexion sur la citoyenneté se place le couple que celle-ci forme avec la nationalité. Remarquons d'abord que les textes internationaux utilisent généralement le terme de nationalité pour désigner l'appartenance à une communauté politique organisée par un État, et très peu celui de citoyenneté. Toutefois, si nationalité est le plus souvent employée, notamment pour affirmer que « tout individu a droit à une nationalité » (article 15.1 de la *Déclaration universelle*, 1948), ce terme se décline lui-même de façon multiple.

Un paysage agité aux aspects bien embrouillés

Il est bien des États où les nationalités sont diverses et reconnues, ou non, comme telles. Généralement, une nationalité est dominante car majoritaire, tandis que les autres sont qualifiées de minorités, ce qui pose le problème des droits spécifiques à leur accorder. Avec cela se profilent les assimilations nationalité-minorité-culture, assimilations qui portent à la fois la reconnaissance des différences mais également les risques d'enfermement. Cet enfermement est ambigu car parfois, souvent, souhaité autant par ceux qui enferment que par ceux qui sont enfermés. Les identités sont en cause avec le jeu complexe entre « je », « nous », « les autres ». Entre « nous », on défend mieux une ou des identités héritées ; on est aussi bien au chaud pour se protéger du mouvement actuel vers des identités plurielles et mobiles. À ce risque d'enfermement s'ajoute ceux de l'essentialisation de la culture et de la réduction de la culture à la religion. L'usage de la langue naturelle pour parler des sociétés présentes et passées en témoigne. Les mots sont les choses, les choses sont comme cela parce que c'est ainsi. Seul un travail de mise à distance, complexe mais nécessaire, peut ici construire une distance critique indispensable pour toute ouverture à l'autre.

Ainsi approchée dans sa relation avec la nationalité, la citoyenneté est un statut qui confère à son titulaire un ensemble de droits et d'obligations parce qu'il est membre d'une communauté politique. À cela s'ajoute une dimension affective plus délicate à appréhender qu'exprime l'idée d'un sentiment d'appartenance à une communauté de destin qui lie présent, passé et avenir. Dans une démocratie, qui est la situation traitée dans cet article, les droits spécifiques du citoyen-national sont les droits politiques, qui lui confèrent une participation à la souveraineté collective, au peuple politique, ainsi que certains droits spécifiques dont ne bénéficient pas les étrangers. Pendant longtemps, il y a eu dissociation entre citoyenneté et nationalité dans la mesure où ces droits politiques n'étaient accordés qu'à une partie des nationaux. Il en est ainsi des

femmes en France jusqu'en 1944, ou en Suisse jusqu'en 1971 pour les élections fédérales. Les mineurs nationaux, soit la majeure partie de nos élèves, sont donc des citoyens potentiels, à venir. Les autres sont citoyens d'ailleurs, de par leur nationalité qui les fait appartenir à une communauté politique différente. Mais le fait qu'ils soient citoyens d'une autre communauté politique ne signifie pas qu'ils sont ou seront privés de droits à leur majorité s'ils restent dans l'État d'accueil. Simplement, mais c'est essentiel, ils n'auront pas la totalité des droits des citoyens de cet État, en particulier les droits politiques. On peut effectivement l'ignorer, mais c'est aussi un déni de reconnaissance de la différence.

Citoyenneté et droits de l'homme

Alors que la citoyenneté fait nécessairement référence à la communauté politique d'appartenance, les droits de l'homme s'imposent comme la référence la plus universelle avec laquelle les droits particuliers de chacune de ces communautés ne doivent pas être en contradiction. Ce n'est pas mon propos de traiter de cette universalité, encore moins de la question des origines des droits de l'homme. Je pose simplement que les sociétés, au cours de l'histoire, ont toutes construit et affirmé un ensemble de valeurs lié aux manières dont elles évaluaient les comportements de leurs membres, organisaient les relations sociales, distribuaient les rôles, etc. Les droits de l'homme sont une construction historique particulière qui déclare l'égalité des êtres humains et par là leur égalité juridique. Il s'agit d'une affirmation quasi anthropologique fondée sur la reconnaissance de l'individu comme fin de toute société. L'individualisme démocratique est à la fois la source et l'horizon de cette construction. Cela ne signifie pas que les appartenances et les solidarités soient effacées, ainsi que le proclame la deuxième phrase de l'article premier de la *Déclaration universelle* en énonçant l'exigence de fraternité. Toutefois, quels que soient les débats dont ils sont l'objet, les droits de l'homme sont, aujourd'hui, la seule référence qui lie l'éthique et le juridique et qui soit universalisable, c'est-à-dire sur laquelle fonder un monde commun.

Comme toute construction générale, celle des droits de l'homme est l'objet d'interprétations diverses. Depuis quelque temps, une tendance lourde s'affirme pour mettre en avant les seuls droits civils, pensés comme autant de libertés liés à l'individu, reléguer au second plan les droits politiques et tenter de dépecer les droits économiques et sociaux. Cette tendance est accentuée par la crise du politique et ses recompositions, provoquée en partie par l'extension de la logique marchande à des domaines de plus en plus vastes de la vie personnelle et sociale, extension qui s'accompagne d'une augmentation des inégalités et des processus complexes de désaffiliation et de délitement du lien social. Ainsi, au mouvement historique qui a construit comme solidaires ces différentes catégories de droits, s'affirme aujourd'hui un mouvement contraire qui

s'efforce de les séparer. Le politique mis de côté, il reste les droits de la personne humaine affirmés indépendamment de toute appartenance et donc de la citoyenneté. Comme l'énonce le glossaire de l'éducation à la citoyenneté du Conseil de l'Europe, le citoyen est « une personne vivant avec d'autres personnes dans une société donnée » (document DGIV/EDU/CIT (2003) 29). Suit une « niaiserie » déclarant qu'« on ne peut plus limiter la "citoyenneté" au vote », ce qui n'a jamais été le cas mais permet fort utilement d'évacuer le politique comme action collective privilégiée pour définir et défendre le bien commun. Appuyée sur ce mouvement et prise par les urgences du vivre ensemble, l'éducation civique peut dès lors laisser de côté ce qui relève du politique et réduire le juridique aux règles du vivre ensemble, remplacer la loi par le contrat.

QUELQUES TENSIONS DANS L'ESPACE SCOLAIRE

L'inscription de l'éducation à la citoyenneté dans l'École soulève d'autres difficultés, les unes directement en écho avec les débats autour de la citoyenneté, les autres plus spécifiques à l'institution scolaire. Parmi ces difficultés, j'en retiens trois, la première plus englobante ayant trait aux demandes qui s'abattent sur l'École aujourd'hui, les deux suivantes étant plus spécifiques des modes de présence de l'éducation à la citoyenneté.

Éducation à la citoyenneté et attentes sociales

Les textes officiels et les proclamations des autorités scolaires, qu'ils soient généraux sur l'École ou plus précisément sur l'éducation à la citoyenneté, témoignent à la fois des finalités ambitieuses qui lui sont attribuées et des injonctions souvent contradictoires dont elle est l'objet. Toutefois, au-delà des ambitions généreuses qui affirment la formation d'un individu libre et responsable, critique et participant à la vie publique, l'accent est mis très souvent sur l'apprentissage des règles du « vivre ensemble ». Le souci de la pacification scolaire dont on espère le transfert dans la vie sociale témoigne d'abord d'une priorité accordée à la construction de comportements et d'attitudes conformes à ce qu'attend la société. Même si cette construction s'inscrit dans des conceptions quelque peu différentes de la vie sociale, par exemple tradition républicaine vs idéal multiculturel selon Maroussia Raveaud (2006) pour différencier la France et l'Angleterre, ou interroge la réalité plurielle de nos sociétés (Lenoir, Xypas & Jamet, 2006), on retrouve partout cette insistance, cette priorité mise sur les comportements. Les quelques recherches dont nous disposons sur les pratiques (par exemple Haerberli dans ce même numéro) montrent que telle est également la priorité des enseignants dans et avec leurs classes. Il convient ici de distinguer

le primaire du secondaire dans la mesure où dans le primaire, c'est d'abord l'enseignant en charge de la classe qui travaille avec ses élèves sur cette dimension, alors que dans le secondaire, la pluralité des enseignants tend à confier cette tâche à des personnels spécialisés plus directement rattachés à la direction de l'établissement.

Cette priorité accordée au « vivre ensemble » laisse de côté une grande partie de ce qui fait la citoyenneté. Outre la dimension proprement politique, les quelques études disponibles montrent que ce « vivre ensemble » se décline avant tout sur la base d'une sorte de consensus, d'accord sur quelques évidences : « ne pas parler tous en même temps, ne pas exercer de violence sur ses camarades, arriver à l'heure, faire son travail, etc. ». Il laisse de côté ce qui serait une initiation plus systématique à l'univers juridique à la fois comme référence pour le quotidien, par exemple, sur les règles de vie ou sur la résolution des conflits, et comme travail d'ouverture à un univers qui structure et organise notre vie sociale, les rapports avec les autres.

Discipline spécifique, approches transversales, vie scolaire

Si dans certains systèmes éducatifs, l'éducation à la citoyenneté a été installée comme une discipline scolaire depuis souvent fort longtemps, dans d'autres elle n'apparaissait pas comme telle. L'histoire de nos États rend difficile toute généralisation historique. Pour rester dans notre espace européen, la démocratie, avec notamment l'affirmation de la pluralité et les garanties des libertés, est récente dans nombre de ces États, que ce soit l'ouest du continent jusqu'à la chute des régimes fascistes ou à l'est jusqu'à celle des régimes communistes. Lorsqu'elle était présente, l'éducation civique y prenait une forme normative et obligatoire qui a rendu nombre de citoyens de ces États méfiants vis-à-vis de cette éducation, et plus largement vis-à-vis des mots utilisés dans le champ politique.

Des États tels que la France ont depuis plus d'un siècle, sauf de très brèves périodes, inscrit la citoyenneté comme une discipline scolaire au moins au primaire. On observe aujourd'hui une (ré)affirmation de cette dimension disciplinaire dans plusieurs systèmes éducatifs qui l'introduisent dans les curricula, même si cela ne concerne qu'une partie de la scolarité obligatoire. Ainsi, l'Angleterre en a fait une matière du *National Curriculum* pour les cycles 3 et 4 (élèves âgés de onze à seize ans environ) ou encore le canton de Vaud en Suisse pour les premières années du secondaire. Dans d'autres cas, l'éducation à la citoyenneté est incluse dans un ensemble plus vaste comme les *Social Studies* en Suède.

Cette inscription comme discipline scolaire va généralement de pair avec l'affirmation selon laquelle cette éducation intéresse toute la communauté

scolaire, bien au-delà de la seule discipline. Cette extension prend au moins deux formes :

- il y a tout ce qui relève du « vivre ensemble » et qui touche des comportements sociaux et donc concerne tous les adultes; cette forme se traduit souvent par la mise en place de dispositifs de parole et de participation (voir ci-dessous);
- d'autre part, dans la mesure où parmi les compétences citoyennes figure la participation aux débats publics et la capacité de choisir en connaissance de cause, le citoyen doit être formé et informé de ce qui est débattu dans cet espace public; dès lors, les approches poly-disciplinaires sont fortement recommandées.

Expériences et savoirs

Il y a fort longtemps, notamment à l'école élémentaire, que l'éducation à la citoyenneté, souvent liée à la morale, ne se réduit pas à la seule transmission de connaissances et de valeurs mais qu'elle est aussi liée aux comportements des élèves et des adultes. Ainsi, lorsque l'instruction civique est installée dans le premier cycle du secondaire en France après la Seconde Guerre mondiale, elle est accompagnée de la mise en place des délégués des élèves, institution vite déviée vers des tâches subalternes, mais qui aurait dû être une première initiation à la participation démocratique.

Toutefois, même si le lien entre éducation à la citoyenneté et expérience est ancien, force est de constater que, dans beaucoup d'Écoles, les savoirs et leur transmission ont tenu très largement la première place. Si, à l'école élémentaire, les mouvements pédagogiques ont initié des expériences tout à fait intéressantes d'articulation entre expériences et savoirs, notamment dans l'organisation même de la classe et des enseignements, il n'en est pas de même dans le secondaire. La combinaison des réticences des adultes à laisser quelques libertés aux élèves dans le cadre scolaire, avec l'organisation de l'enseignement et la pluralité des enseignants, ainsi que l'importance d'une conception de l'École qui attribue à la transmission-construction des savoirs le rôle principal, tout cela a rendu très vite caduques les orientations de participation présentes dans quelques textes officiels. Cette conception repose sur l'affirmation d'une relation positive entre les savoirs et les attitudes sociales. Autrement dit, plus l'individu maîtrise de savoirs, de connaissances, plus il y a de probabilités pour que ses attitudes sociales s'inspirent de ces savoirs. Les expériences individuelles ou collectives de ces cent et quelques années passées ont mis en doute cette relation. Aussi, devant ce qui est pensé comme le peu d'effets de l'éducation à la citoyenneté sur les comportements et attitudes des élèves, des jeunes, voire des citoyens eux-mêmes, l'accent est de plus en plus mis sur les pratiques : « c'est en citoyennant que l'on devient citoyen ». Cette orientation est plus facilement acceptée et défendue dans la tradition anglo-saxonne et nord-américaine que dans la tradition française voire méditerranéenne. Dès lors, ce qui compte en éducation à la citoyenneté, ce ne sont plus tant les savoirs, notamment

politiques, que la mise en œuvre de dispositifs de participation, de lieux d'expressions et d'initiatives, d'ouverture vers la pédagogie de projet, etc.

Il reste un vrai travail de recherche à mener sur ces pratiques afin, là encore, de dépasser les affirmations idéologiques en leur faveur. Une première orientation de ce travail serait d'identifier les sources très hétérogènes sur lesquelles ces pratiques reposent, par exemple sur l'influence du pragmatisme remis au goût du jour et selon lequel l'important est le résultat pratique de l'action et non, nécessairement, son rapport à ce qui relèverait d'une approche en termes de vérité. Une autre orientation de recherche serait de compléter l'évaluation de ces pratiques, évaluation particulièrement délicate, avec une analyse de certains moments clés. Ainsi fais-je l'hypothèse que, très souvent, on attend de ces dispositifs des apprentissages « spontanés », comme si l'expérience se suffisait à elle-même et qu'il ne serait ni utile, ni nécessaire de prévoir systématiquement des moments où ces pratiques sont analysées, mises en perspectives, les valeurs qui les inspirent identifiées et posées dans leur tension, etc. Enfin, dans ces pratiques, ces expériences, quelles sont les libertés, quels sont les pouvoirs que les adultes sont disposés à laisser aux élèves? Les exemples disponibles montrent que, toujours sauf exception comme les classes Freinet au primaire, les unes et les autres demeurent limités et en marge de ce qui fait le cœur de la vie scolaire, à savoir les apprentissages relatifs aux différentes disciplines scolaires.

Les trois approches présentées dans ces deux derniers paragraphes sont à penser dans leur complémentarité et non dans une quelconque opposition. Les savoirs donnent sens aux actions et sont une source pour les mettre en œuvre, au même titre que les actions donnent sens aux savoirs en leur rattachant à la vie.



Dans cet article, je n'ai fait qu'introduire quelques thèmes liés à l'éducation à la citoyenneté qui sont tous à travailler et à développer. Nous avons en particulier besoin de recherches empiriques qui nous permettent de confronter les déclarations, prises de position, orientations mises en avant par les autorités scolaires et les acteurs avec ce qui se passe réellement dans les classes. Nos débats opposent trop souvent des croyances à d'autres croyances, prenant le terrain à témoin sans trop de rigueur.

Puisqu'il est impossible et sans intérêt de conclure sur un objet aussi mouvant, complexe et en voie de construction permanente, je me limite à compléter les deux principaux développements de cet article par trois remarques qui sont loin d'épuiser notre objet.

Pour traiter de l'éducation à la citoyenneté, orienter et analyser les pratiques, légitimer les choix des différents acteurs, tout simplement pour dire nos rapports aux autres dans une société démocratique, nous n'avons que le support de nos mots. J'en ai souligné la complexité et le risque de les confondre

avec le réel. Pour ce faire, nous lisons fréquemment des analogies entre l'École et la société, notamment la société politique; les délégués des élèves seraient élus comme le sont les députés, les règles de vie négociées en classe comme dans un espace démocratique, etc. Méfions-nous de ces analogies. Si elles sont ou peuvent être utiles, elles doivent aussi être utilisées avec rigueur et prudence. L'École est une institution qui a ses finalités et ses modes de fonctionnement particuliers. C'est en prenant en compte cette réalité que nous pouvons chercher dans le monde social des pratiques susceptibles d'inspirer celles de l'École. Mais les pratiques scolaires ne sont en aucun cas de simples réductions de pratiques sociales.

Puisqu'il vient d'être question de l'âge des élèves, je me permets de rappeler une évidence : l'éducation à la citoyenneté se construit dans la durée. Dans la plupart des États de l'OCDE, l'école obligatoire dure neuf années, souvent précédées par une à trois années de première école et suivie par un nombre d'années parfois important pour une part de plus en plus grande des élèves. Ce qui devient essentiel est la cohérence, soyons prudent la non-contradiction, dans les attitudes, choix et manières de faire des adultes, sur les deux plans horizontal, synchronique, et vertical, diachronique. Le premier implique un minimum d'accords entre les enseignants ayant en charge les mêmes élèves. Ainsi, par exemple, à l'école primaire, les règles en vigueur pendant les temps de récréation sont, aux dires d'élèves, variables, trop variables, et construisent l'idée selon laquelle on peut jouer avec ces règles. Le second demande une mise en cohérence plus vaste, notamment des curricula, pour que la construction de compétences citoyennes soit l'objet d'un minimum d'approches qui se renforcent au fil des années.

Ma troisième remarque ouvre un champ peu traité dans cet article mais aussi essentiel que les autres, celui des valeurs. Les déclarations et textes officiels nous présentent généralement une liste de valeurs aussi abondantes, généreuses que consensuelles. Personne ne devrait ou ne pourrait les mettre en doute. Toutefois, dès que l'on est dans la vie, dès qu'il s'agit de prendre des décisions, chacun est amené à arbitrer, à choisir entre des valeurs qui se présentent comme contradictoires, à les hiérarchiser. De plus, les élèves s'aperçoivent très rapidement que le monde des adultes, y compris celui de l'école (par exemple, Merle 2005) n'est pas particulièrement conforme à ces valeurs. Dès lors, plutôt que d'en entretenir l'illusion par des propos souvent incantatoires, il serait utile de travailler aussi bien sur les contradictions entre les valeurs et les arbitrages nécessaires que sur les distances qui existent entre ces valeurs, qui sont des constructions conceptuelles et éthiques, et la vie sociale.

L'éducation à la citoyenneté est une contribution nécessaire à la formation des jeunes générations, mais elle ne peut se développer dans toutes ses dimensions si la société développe des discours, des pratiques et des valeurs qui sont trop différents, voire opposés.

BIBLIOGRAPHIE

AUDIGIER F. & LAGELÉE G. (1996) : *Éducation civique et initiation juridique*. Paris : INRP.

AUDIGIER F. (1999) : *L'éducation à la citoyenneté*. Lyon : INRP.

AUDIGIER F. (2000) : *Concepts de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Une troisième synthèse. Conseil de l'Europe, DGIV/EDU/CIT (2000) 23. Plusieurs traductions et publications dans des revues en Europe, par exemple : *Scuola e città*, 2002, 3, 156-183.

AUDIGIER F. (2002) : « L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives ». In *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24, 2002, 3, 451-466.

AUDIGIER F. & PARMENTER L. (2003) : « L'éducation à la citoyenneté en Europe et en Asie de l'Est ». In D. Groux (dir.), S. Perez, L. Porcher, Val D. Rust, N. Tasaki, *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris : L'Harmattan, pp. 213-217.

AUDIGIER F. (2003) : « L'éducation à la citoyenneté dans quelques-uns de ses débats, postface ». In P. Perrenoud, *L'éducation à la citoyenneté*. Lyon : Chronique sociale, pp. 179-192.

AUDIGIER F. (2004) : « La construction permanente des programmes d'éducation civique en France depuis les années soixante-dix et ses liens avec les recherches pédagogique et didactique ». In Ph. Jonnaert et A. M'Batika (éd.). *Les réformes curriculaires, regards croisés*. Montréal, Presses de l'université du Québec, pp. 256-289.

AUDIGIER F. (2004) : *La formation du citoyen aux prises avec les échelles de temps et d'espace*. XV Simposio internacional de didáctica de la ciencias sociales. Formación de la ciudadanía : las TICs y los nuevos problemas. Université d'Alicante (Espagne). Sur le site www.didactica-ciencias-sociales.org

AUDIGIER F. (2006a) : « Pour une approche comparée de l'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens » : www.proformar.rg/elcae/anex_seminaires/anex_lille/annexe%204%20Audigier.doc

AUDIGIER F. (2006b) : « L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire ». In Y. Lenoir, C. Xypas & C. Jamet (dir.) (2006). *École et citoyenneté, un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin.

BAUDELLOT C. & LECLERCQ F. (2005) : *Les effets de l'éducation*. Paris : La documentation française.

LENOIR Y., XYPAS C. & JAMET C. (dir.) (2006) : *École et citoyenneté, Un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin.

MERLE P. (2005) : *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit?* Paris : PUF.

RAVEAUD M. (2006) : *De l'enfant au citoyen*. Paris : PUF.

SCHNAPPER D. & BACHELIER C. collaboration (2000) : *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Gallimard, Folio.

TORNEY-PURTA J., LEHMANN R., OSWALD H. & SCHULZ W. (2001) : *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries : Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam : IEA.

VINCENT G., LAHIRE B., THIN D. (1994) : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.