

**L'EDUCATION A LA CITOYENNETE DES APPLICATIONS A L'EMPECHEMENT
DES PRATIQUES EN MILIEU SCOLAIRE,
LE CAS DE LA FRANCE**

Céline Chauvigné, Richard Étienne

Université de Montpellier
Route de Mende
LIRDEF, EA 3749
celine.chauvigne@univ-nantes.fr
Richard.Etienne@univ-montp3.fr

Mots-clés : éducation à la citoyenneté–pratiques-acteurs-valeurs-politiques éducatives.

Résumé. *Quelle éducation dans une société globalisée ? La question de l'acte d'éduquer ou de former en milieu scolaire est une interrogation récurrente face aux mutations des publics scolaires qu'il est nécessaire d'intégrer dans la société et les fluctuations sociétales qui influent l'École.*

Dès lors, la problématique adoptée amène à interroger la réalité de cette éducation à travers un concept en perpétuelle construction et déconstruction : l'éducation à la citoyenneté. Ainsi sa transposition mais aussi sa construction, sa pérennité et les choix opérés qui tentent ou non de mettre en œuvre une éducation à la citoyenneté effective sont au cœur du débat.

Les résultats attestent de tensions entre les référents théoriques de cette éducation et le réel d'une activité que dévoile une observation clinique et sociologique des pratiques et enseignements menés, complétés par des entretiens avec les acteurs, vecteurs de cette éducation, pour les confronter aux traces de l'activité citoyenne. À travers cette recherche et l'approche d'une éducation à la citoyenneté, ne voit-on pas se dessiner un nouvel humanisme emprunt de pragmatisme partagé entre une émancipation de l'élève-sujet et sa normalisation ?

Dans une société française soucieuse d'une intégration sociale, civique et personnelle des élèves, l'École est amenée à prendre une part nouvelle de responsabilité dans l'accompagnement des élèves tout au long de leur parcours. L'afflux d'élèves, conséquence de la massification, a fait apparaître dans les années soixante la notion d'échec scolaire qui se manifeste dans des contextes environnementaux l'obligeant à repenser la prise en charge des nouveaux publics qu'elle accueille. En effet, les multiples événements sociaux (montée de l'individualisme, des violences, des mouvements lycéens), économiques (le chômage, la précarité) et politiques (la crise de la représentativité, du politique, du lien social) de ces dernières décennies contraignent le système éducatif à prendre en considération ces changements qui sapent l'organisation traditionnelle de l'École.

Par ailleurs, elle ne constitue plus la source exclusive de diffusion du Savoir : le développement des nouvelles technologies et des médias, les politiques nationales et locales d'accès à la culture constituent une concurrence de taille pour une École toujours enfermée dans sa mythologie républicaine. Il s'agit d'interroger ici à travers les pratiques professionnelles des acteurs le sens donné à l'éducation aujourd'hui, sa place et ses applications.

Dès lors se pose l'alternative entre éduquer et former en milieu scolaire. Notre interrogation trouve également sa source dans une pratique professionnelle et personnelle unique en France, celle de conseillère principale d'éducation chargée de socialiser et d'éduquer à la citoyenneté dans le second degré au côté d'enseignants souvent investis d'une mission liée à leur formation universitaire : la transmission des savoirs. Notre travail de recherche repose sur le concept d'éducation à la citoyenneté que nous proposons de mettre en débat pour questionner l'éducation et

ses applications ou non en lycée ; un domaine qui ne cesse de trouver un écho tant les évolutions du public scolaire et les influences sociétales sont fluctuantes voire prégnantes au cœur de l'École. La problématique centrale vise à comprendre comment l'éducation à la citoyenneté se met en œuvre en lycées à travers l'étude et l'analyse des pratiques d'enseignement et d'éducation des acteurs en charge de cette mission.

Ce texte s'efforce au-delà des changements éducatifs et pédagogiques de ces dernières années et des possibles d'une éducation à la citoyenneté en milieu scolaire de souligner ses empêchements et apories dans le quotidien à travers l'analyse des pratiques professionnelles.

1. L'éducation au regard de la citoyenneté et des pratiques

Le choix de l'éducation à la citoyenneté marque la complexité d'une conception de l'éducation (Audigier, 1999, 2007 ; Ballion, 2000 ; Xypas, 2003) mettant en synergie les acteurs, leur contexte d'exercice et les commandes institutionnelles (instructions officielles données par les politiques gouvernementales). Par conséquent, le terrain d'observation et d'exploration retenu met en exergue des pratiques d'acteurs (chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation et enseignants) dans leurs interactions, dans l'institution pour mieux percevoir ce que l'on entend et croit mettre en œuvre dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté en lycées. Ainsi deux recueils de données ont marqué notre démarche :

- Une recherche portant sur les évolutions des politiques éducatives, les textes officiels, les courants pédagogiques, les mouvements sociaux et les auteurs ayant travaillé autour de la question de l'éducation ;

- Mais aussi une étude de type microsociologique ciblée sur trois lycées (avec des publics, filières, tailles, contextes différents) correspondant à une sociologie compréhensive de type webérien dont l'objectif spécifique est l'activité définie comme *un comportement compréhensible* par le sens que lui attachent les acteurs (Blanchet & Gotman, 1992). La finalité de cette enquête est d'interroger les individus sur le sens donné à leurs actions dans les contraintes de la situation et en interaction avec autrui pour explorer l'acteur et l'activité et l'activité elle-même.

Pour y parvenir, le recueil de données repose sur trois phases successives, un entretien semi directif antérieur à une séance de cours ou à une animation éducative afin de recueillir les conceptions et intentions en termes d'éducation à la citoyenneté, la séance elle-même et un entretien postérieur amenant à percevoir les écarts entre le dire et le faire dans les applications de cette éducation¹. L'analyse du discours (Todorov, Bakhtine, 1981 ; Kerbrat-Orrechioni, 2001/2005) et des contenus (Mucchielli, 1991 ; Bardin, 2007) permettront de rentrer au cœur des pratiques et de tenter de répondre à notre problématique spécifique de recherche.

A travers le champ particulier de la citoyenneté et ces données empiriques, sont interrogés l'acte d'éduquer, les interactions, les zones de frottement et les alternatives de changements. Qu'entend-on par éduquer à la citoyenneté aujourd'hui ? Nous faisons l'hypothèse que la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté est étroitement liée à la façon de penser l'éducation et son rôle dans l'institution.

¹ Etude menée dans trois lycées des pays de la Loire auprès de quatre acteurs accompagnant l'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire : les chefs d'établissement, les conseillers principaux d'éducation, les enseignants d'éducation civique juridique et social et éducation physique et sportive.

2. L'éducation à la citoyenneté : un nouvel humanisme ?

Les résultats de la recherche prennent en compte trois dimensions : les acteurs, l'établissement et les pratiques.

Les acteurs pensent cette éducation avec une grande variabilité de valeurs, une histoire personnelle autant que professionnelle propre à chacun. Ces valeurs explicitées relèvent de la subjectivité et de choix singuliers (Castoriadis, 1975), menant à des préférences personnelles (Habermas, 1992/1997) qui sont à même d'être partagées. Malgré tout, la diversité de ces valeurs qui unit et libère (Reboul, 1989) peut être potentiellement en concurrence. Ainsi, des orientations éducatives se dessinent en harmonie, en complémentarité ou en opposition dans un contexte établissement spécifique qui joue sur les représentations et conditions d'application de l'éducation à la citoyenneté.

Les particularités mêmes des structures scolaires, leur organisation, le public accueilli, les dispositifs mis en œuvre et les interactions entre les acteurs déterminent aussi l'émergence et la mise en place d'une éducation à la citoyenneté. Mais s'ajoutent à cela des directives nationales qui répondent à des soucis conjoncturels et négligent les temps long de l'action éducative.

L'éducation à la citoyenneté est, à l'image de notre société, aux prises avec les fluctuations sociales, politiques et économiques du moment. Elle est le reflet de tensions qui sont le résultat d'instabilités et d'enjeux continuellement bouleversés entre les maux d'une société en crise et les exigences de ses usagers. L'École ne correspond plus, selon les élèves, les familles, à une institution intégratrice et pourvoyeuse de diplômes qualifiants assurant le plein emploi, dans une société envahie par l'individualisme démocratique (De Singly, 2000) et sujette à divers malaises (violence, dégradation du lien social, chômage, etc.). Dès lors, l'éducation à la citoyenneté y est vue comme un remède permettant de placer l'École comme institution socialisante et légitimée dans ce rôle.

Se pose de fait, la question des contenus pédagogiques et éducatifs de l'éducation à la citoyenneté (ce qu'il convient d'apprendre), les méthodes les accompagnant (comment apprendre) (Kerlan, 2003) et leur application (comment évaluer les apprentissages dans leur mise en œuvre) dans une École aujourd'hui qui évolue au rythme de la société. En raison de la diversité des élèves, un changement de paradigme s'opère sur le plan pédagogique et éducatif vers la fin des années quatre-vingts dans les politiques gouvernementales proposées, ce qui n'est pas sans se heurter aux *habitus* (Bourdieu, 1980) d'une majorité d'acteurs notamment chez les enseignants mais aussi les conseillers principaux d'éducation chargés maintenant de dépasser la simple socialisation des élèves pour éduquer à la citoyenneté (débat sur la démocratisation ou la massification : Prost, 1986 ; Merle, 2009).

Les établissements scolaires, en particulier les lycées, proposent dans le cadre de la réforme de leurs méthodes dans les années quatre-vingt-dix-deux mille de tenir compte de l'hétérogénéité des publics et d'enrayer l'échec scolaire qui en découle en mettant l'élève au centre de ses préoccupations. La prise en compte de l'élève en tant que personne (Étienne, Baldy & Benedetto, 1992) conduit l'institution à proposer des offres éducatives comme la reconnaissance de droits (d'expression, de réunion, d'association,...), la création d'instances de représentation (le conseil des délégués puis le conseil de vie lycéenne, l'assemblée générale des délégués élèves, etc.), de prévention ou de régulation (le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, l'heure de vie de classe, les réunions du fonds social lycéen,...). Ces apprentissages conduisent les élèves vers plus de pratiques à travers des expériences citoyennes et une réflexion critique sur l'éducation qui se conjugue au pluriel (éducation à la santé, à l'environnement, à la défense des droits de l'homme, etc.).

Cette démarche active est aussi visible au sein des savoirs par la mise en place d'espaces de parole, d'émancipation, de mise en responsabilité où la prise de conscience est recherchée par

l'intermédiaire d'enseignements transversaux et du débat didactisé (travaux personnels encadrés en lycée - TPE -, projets pluridisciplinaires à caractère professionnel - PPCP - en lycée professionnel ou encore l'éducation civique juridique et sociale - ECJS) (Tozzi & Étienne, 2004). Ainsi l'acte d'instruire ou d'éduquer proche du modèle religieux de la conversion dans l'École de Jules Ferry se trouve actuellement intégré dans d'autres visées éducatives plus globalisantes. Elles cherchent à développer des compétences, une action plus transformatrice sur les personnes à travers des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Cette orientation implique une pratique qui modifie le rapport au savoir, l'acte éducatif lui-même qui tend à éduquer à la citoyenneté voire à former le citoyen en devenir. La mise en place du socle commun de connaissances et de compétences en collège (2005 pour la loi et 2011 pour la première évaluation) par le Ministère de l'éducation nationale (MEN, 2010) poursuit la réforme du système éducatif dans ses contenus mettant au centre des apprentissages l'acquisition de compétences, de connaissances et d'attitudes (compétences 6 et 7).

Est-ce ici la fin d'une querelle instruction/éducation qui divise l'École ou l'annonce d'un nouvel humanisme ? Si les directions politiques dans leurs contenus tendent à faire advenir l'élève comme sujet, il convient de mesurer dans quelles proportions ces intentions sont relayées au sein des lycées dans la forme scolaire traditionnelle, par qui et de quelle manière. En effet, entre les prescriptions nationales, la façon de penser l'éducation et la réalité des pratiques un écart demeure en France comme ailleurs.

3. Des changements à l'empêchement des pratiques

L'éducation à la citoyenneté est ce que les acteurs en font par rapport à des valeurs, des représentations et expériences partagées. Elle correspond à un idéal construit dont les finalités peuvent varier d'une personne à l'autre. Si nous concevons cet idéal comme un paradigme à quatre facettes impliquant un pan humaniste, social, politique et intégrateur visant à faire advenir l'élève comme sujet, peu d'acteurs partagent cette approche. Si les pratiques reposent sur des éléments institués (instances, programmes,...), la construction des apprentissages de l'éducation à la citoyenneté dans toutes les matières ne dépasse que très rarement la forme magistrale du cours pour tendre vers une réflexion sur les textes, les valeurs les questions vives. Les seuls espaces de débat sont récents (ECJS, 1999 ; les TPE, 2001, l'heure de vie de classe appliquée seulement en 1999,...) mais demeurent à la fois nouveaux dans l'approche de l'élève et disséminés sur un ensemble d'heures où la forme traditionnelle de cours demeure. L'enseignement est majoritairement conçu comme une transmission de connaissances, un vecteur d'informations descendantes ; une passivité que peut expliquer la difficulté de revoir ses méthodes, les contraintes de fonctionnement, l'apathie des élèves ou des techniques d'enseignement normalisantes.

Peu d'acteurs choisissent une forme active de l'apprentissage des savoirs pluriels aidant l'élève à développer lui-même ses connaissances, ses compétences au sein d'une co-construction. Il faut dire que l'absence de formation des acteurs dans ce domaine, l'organisation cellulaire des apprentissages et l'éparpillement des supports d'une éducation à la citoyenneté entraînent une autonomisation et une atomisation des pratiques.

En ce qui concerne les dispositifs destinés à l'éducation à la citoyenneté (instances de représentations, de prévention et de régulation) hors classe, leur existence est variable. On peut noter que ces offres démocratiques ne sont pas entièrement exploitées et que leur fonctionnement effectif reste réduit² dans les lycées. Dès lors, ces données conditionnent pour beaucoup l'implication des acteurs dans leur participation éventuelle et la prise en compte de l'élève dans sa

² Sur les trois lycées observés, notre attention s'est portée sur l'existence des 4 espaces de développement des droits des élèves: l'heure de vie de classe, le conseil de la vie lycéenne (CVL), le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) et la formation des délégués. Sur ces quatre établissements, on remarque que la formation des délégués et le CESC n'existent que sur un seul établissement et que le CVL bien souvent s'apparente à une assemblée générale sans participation active des élèves.

construction personnelle future. Les outils proposés dans le cadre de l'exercice d'une citoyenneté sont des supports en trompe l'œil car ils ne correspondent pas aux attentes des lycéens et demeurent des espaces de régulation et de socialisation forts permettant d'influer sur le climat de l'établissement et la paix sociale en général (Barrère, 1997). De plus la complexité des instances et le peu d'espaces de parole donné aux élèves conduisent ces derniers à développer leur vie lycéenne ailleurs.

Quant aux adultes de l'établissement, la vie hors classe demeure périphérique et ne constitue pas un enjeu même mineur pour la plupart d'entre eux dans l'accompagnement de l'élève dans sa construction personnelle, scolaire voire citoyenne à venir. Hormis quelques militants défendant l'idée d'une éducation globale induisant une interaction et un partage dans la construction des savoirs et des savoirs d'action (Vergnaud, 1996), l'éducation à la citoyenneté reste un moyen et non une finalité éducative en soi. La complexité de l'éducation à la citoyenneté met en tension un cadre unificateur (l'École), des acteurs chargés dans ce cadre de respecter des programmes et orientations pédagogiques et éducatives et une éducation permettant l'expression du sujet lui-même s'affranchissant par la raison des tutelles qui l'entourent. Face à cela, beaucoup d'acteurs interprètent l'éducation à la citoyenneté comme un apprentissage au civisme et y voit une possibilité de poser leur autorité, le contrôle d'une population scolaire toujours plus en décalage avec les attentes de l'École ; une opportunité qui va dans le sens d'une normalisation, d'un « modelage ».

Si l'on observe de près l'analyse psychologique de l'activité en ergonomie (Leplat, 2000), elle renvoie à l'objet, le travail réel ou effectif, mais aussi aux contraintes présentes qui pèsent sur les acteurs (les lieux, le publics accueillis, les interactions dans la classe, etc.) avec lesquelles, ils (chef d'établissement, conseillers principaux d'éducation, enseignants) tentent de négocier pour éduquer à la citoyenneté. L'observation des séances dans et hors la classe ainsi que l'auto-confrontation, discours à l'épreuve de l'activité (Clot 1999, 2008), mettent à jour des pratiques et activités dirigées révélatrices d'une conduite de l'activité, de sa conception à sa mise en œuvre et son inscription dans un contexte et une situation donnée. Le discours situe celui qui le tient (Bakhtine, 1984), exprimant, par la même, la singularité de l'activité dans ses nuances et critiques que nous livrent les acteurs. « *Notre pratique nous est parfois opaque. Nous ne savons pas toujours pourquoi nous faisons ce que nous faisons, nos mobiles nous échappent; soit en raison de mécanismes de défense comme la psychanalyse les conçoit soit parce que nous faisons fonctionner des automatismes construits de longue date ou suivons des coutumes sans trop nous demander qui les fonde* » (Perrenoud, 2003, p. 14).

Chacun ajuste ses gestes professionnels avec une part de subjectivité (Jorro, 2002) dans son investissement de praticien. Mais la verbalisation des acteurs dans les milieux de l'éducation et de l'enseignement témoigne, aussi, *a posteriori* d'une activité en deçà des intentions initiales révélant des conflits intérieurs (Bakhtine, 1984 ; Todorov, 1981) de buts et de critères principalement (Clot, 2008). Les dilemmes personnalisés mettent en lumière chez les acteurs observés des tensions fortes étroitement liées à la conception même d'une éducation à la citoyenneté mais également à sa mise en œuvre (Isambert-Jamati, 1995). Comme en témoigne cet enseignant d'ECJS : « *J'ai dû en faire trois débats dans l'année. S'il n'y a pas plus, y a pas plus, quoi, à ce moment là je fais autre chose. Donc c'est pour ça, que je fais des revues de presse [...] je suppose qu'ils vont demander comment on fait [...] Donc soit la revue de presse y a quelque chose de pertinent, y a à discuter sur des points, la revue de presse y a quelque chose à dire, soit il y a des débats tranchés sur lesquels on fait. Moins il y a de ça plus il y aura d'apports* ».

Certains enseignants expriment leur sentiment de culpabilité face à des choix qu'ils sont obligés d'opérer dans cette mise en place de l'éducation à la citoyenneté, oscillant entre contenu et méthodes, rapport au métier et rapport à l'élève, sens de l'activité et tâche prescrite. En particulier, les enseignants d'ECJS, beaucoup d'entre eux ont pour objectif l'apprentissage des savoirs intellectuels (connaissances) et techniques (méthode de l'exposé, de la dissertation,...) rendant

impossible par leur prégnance et leur volume dans les programmes scolaires, une mise en œuvre d'autres formes d'enseigner et d'apprendre que la transmission des savoirs. A ce sujet, cet enseignant fait remarquer tout au long de la séance d'ECJS ses préoccupations méthodologiques dans la structuration des connaissances : « *On a essayé de travailler au préalable, le plan pour essayer à ce que cela facilite le débat et ça n'apparaît pas ! [...] Le fond peut être intéressant, mais il aurait été souhaitable que vous présentiez un plan d'emblée. Il fallait élaborer une problématique sous forme de question ou de questions au pluriel et ensuite décliner votre plan.* » « *La raison s'appuie sur ces savoirs qui fondent l'action, comme si les finalités de ceux-ci en résultaient naturellement* » (Tutiaux-Guillon, 2008). Le lien entre les deux ne fait pas l'objet d'une réflexion ou d'une articulation permettant de s'affranchir des *habitus* d'enseignement qu'ils ont toujours appliqués. La peur de « *prendre le risque de perdre du temps* » (Bucheton, 2004, p.63) par l'approche d'autres pratiques professionnelles comme le débat didactisé et cette innovation didactique pour laquelle ils n'ont pas été formés amène la plupart des enseignants à refuser ou détourner cette implication affective et cognitive. Certains enseignants n'hésitent pas à le dire ouvertement : « *je me suis posé la question pourquoi s'imposer de faire des débats, ça ce n'est pas non plus la forme absolue de l'ECJS, et donc du coup, de plus en plus j'aime bien amener des supports en plus, des documents sur la justice, le droit* ».

L'absence de maîtrise d'un tel processus de reconceptualisation (Joshua, 2002) et de cette zone de développement (Vygotski, 1934) laissant la possibilité à l'élève de se construire comme personne conduit la majorité des enseignants à écourter ces temps de réflexivité et de discussion. Ces moments sont réinvestis par les professeurs dans des champs didactiques et domaines de compétences acquis pour eux, laissant bien souvent inchangé le rapport au métier et à l'élève. « *Au lieu de traîner autour du pot en ECJS, je trouve qu'il y a un grand manque d'une manière générale sur la connaissance du processus judiciaire et des institutions, justice et droit en France* ». Ces attitudes d'économie, de facilité, d'efficacité ou de rentabilité répondent à des critères inhérents au sens donné à l'activité que les acteurs souhaitent ou sont contraints de mener en fonction d'objectifs propres et des situations rencontrées. Ils mettent souvent en avant la difficulté des élèves à traiter des questions vives en éducation et *l'insuffisance des enjeux intellectuels de la discussion* (Blanchard-Laville, 2003) comme objet d'apprentissage limité à la réflexion expérientielle des élèves et de débats atrophiés selon eux.

Leur rapport au métier les amène à rechercher avant tout une certaine rentabilité dans la transmission des savoirs même si à l'image du *caméléon* employée par Lessard et Tardif (1999, p.131) ils doivent assurer plusieurs facettes de leur métier (pédagogue, didacticien, garant de l'autorité dans la classe). Pour les chefs d'établissement et les conseillers principaux d'éducation ayant en charge également cette éducation à la citoyenneté, il en va de même, ce qui amène les premiers à privilégier avant tout le pilotage de l'établissement et les seconds le vivre ensemble assurant de concert la paix sociale. Les acteurs professionnels, dans la majorité des cas, ont un rapport utilitaire au métier privilégiant pour les uns les savoirs comme finalités de leur activité plus que le travail de conceptualisation permettant la réflexion et la discussion ; pour les autres, la civilité et le civisme plus que l'éducation à la citoyenneté entendue comme engagement, partage et construction avec l'élève, *apprenti citoyen* agissant (Ballion, 2000). Penser la singularité des personnes nécessite une véritable transformation des pratiques que les *habitus*, appréciations ou craintes empêchent de mettre en action, pour passer de la formation à l'éducation à. Comme le soulignent les acteurs interrogés lors de notre recherche, qu'il soit chef d'établissement, enseignant ou conseiller principal d'éducation, opérer un saut idéologique, éthique et pratique dans leur façon d'éduquer demeure considérable : « *Il y a tellement de gens qui ne se posent pas de questions ou qui restent tellement cloisonnés dans leur référentiel et qui eux-mêmes n'insistent pas assez sur ces savoir-faire transférables ou transposables. [...] Je ne sais pas si je dois le dire, mais il y a un travail à faire sur les mentalités* ».

Une dualité constante s'installe entre transmission et esprit critique, normalisation et émancipation, *habitus* et innovations, contrôle et prise de risque qui empêche certains acteurs de mettre en place une éducation à la citoyenneté alliant le partage des points de vue et la réflexion avec l'élève et une

place différente de ce dernier dans les apprentissages (Astolfi, 2003). Tout en respectant le cadre des instructions officielles, les acteurs s'autorisent, en fonction de ce qu'ils sont et font dans les situations rencontrées, à faire des choix propres qui leur permettent avant tout d'exercer leur métier sans pénibilité en privilégiant leur place et leur statut dans l'établissement. Les tensions, ambiguïtés, paradoxes et apories demeurent entre les acteurs professionnels, leur rapport au métier, le sens de leur activité mais aussi entre une politique déclarée d'une éducation à la citoyenneté et une réalité fonctionnelle et normative qui interrogent les finalités de l'éducation.

Ainsi, peut-on vraiment parler d'éducation à la citoyenneté en lycée ou plutôt de formation du citoyen ? L'idée de formation tend à recouvrir celle d'éducation (Fabre, 1994). L'éducation à la citoyenneté est posée en termes d'enjeux où chaque acteur voit une utilité personnelle, un élément facilitateur de son évolution personnelle et/ou professionnelle dans l'exercice quotidien des missions qui lui sont confiées.

À partir de cette brève photographie, trois tendances peuvent être observées à propos de l'acte d'éduquer sous l'angle de l'éducation à la citoyenneté en lycée. D'une part, l'éducation à la citoyenneté traduit une tension entre deux logiques celle d'éduquer et celle de former dans l'étroitesse de la forme traditionnelle scolaire. D'autre part, elle révèle un changement de paradigme au sein de l'École avec une éducation fonctionnelle et pragmatique qui prend le pas sur un modèle plus humaniste. Enfin, elle ne constitue pas un enjeu majeur dans la prise en charge de la diversité des publics scolaires accueillis malgré les intentions politiques déclarées.

4. Références et bibliographie

- Astolfi, J-P. (2003). *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris : ESF.
- Audigier, F. (1999). *Éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions, *Revue internationale d'éducation*, n°44, p. 25-34.
- Ballion, R. (2000). Comment l'école peut-elle former à la citoyenneté? , In Obin, J.P. *Question pour une éducation civique*. Paris : Hachette.
- Ballion, R. (2000). *La démocratie au lycée*. Paris : ESF.
- Bardin, L. (1983/2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barrère A. (1997) *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2003). *Une séance de cours ordinaire. " Mélanie tiens passe au tableau... "* . Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Ed. de Minuit.
- Bucheton, D. (2004). " Faire discuter pour faire apprendre : pas si simple". In Tozzi, M. & Etienne, R. [dir]. *La discussion en éducation et en formation : un nouveau champ de recherches*. Paris : L'Harmattan.
- Castoriadis, C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- De Singly, F. (2000). *Libres ensemble. L'individualisation de la vie commune*. Paris : Nathan.
- Étienne, R., Baldy, A., Baldy, R., Benedetto, P. (1992). *Le projet personnel de l'élève*. Paris : Hachette.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Habermas, J. (1992/1997). *Droit et démocratie. Entre faits et normes*, traduction Rochlitz et Bouchindhomme. Paris : Gallimard.
- Isambert-Jamati, V. (1995). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignements et leurs réformes*. Paris : L'Harmattan.
- Joshua, S. (2002). L'école entre crise et refondation. *Revue de l'AMARES*, n°1, p. 11-19.

- Kerbrat-Orrechionni, C. (2005/2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Armand Colin.
- Kerlan, A. (2003). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*. Paris : ESF.
- MEN (2010) <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html> consulté le 9 juillet 2010.
- Merle, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : Repères, La Découverte.
- Mucchielli, R. (1991). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : ESF.
- Lessard, Cl. et Tardif, M. (1999). *Le travail des enseignants au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Broeck Université.
- Perrenoud, Ph. (2003). L'analyse des pratiques en question. *Analysons nos pratiques 2*, Cahiers Pédagogiques, n°416, p. 12-15.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, PUF, collection Sociologies.
- Reboul, O. (1991). « Nos valeurs sont-elles universelles ? », *Revue française de pédagogie*, n°97, p. 5.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris : Seuil.
- Tozzi, M. & Etienne, R. [dir]. (2004). *La discussion en éducation et en formation : un nouveau champ de recherches*. Paris : L'Harmattan.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français ». In Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. [dir] (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 117-146.
- Vergnaud, G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation » dans Barbier, JM. *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, Paris : PUF.
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Xypas, C. [dir.] (2003). *Les citoyennetés scolaires*. Paris: PUF.