

Chapitre 8

Citoyenneté active 3.0/2020 : participation des jeunes et capital social après la postdémocratie

Benedikt Widmaier

Critique et perspectives d'un terme ambivalent

Depuis plusieurs années, le terme de « participation » est de plus en plus dépolitisé et on lui préfère très souvent le terme d'« engagement ». Lancé par le gouvernement fédéral à l'automne 2009, le « Rapport sur l'engagement citoyen » (*Engagementbericht*), par exemple, touche au paroxysme de cette dépolitisation insidieuse de la « participation » : un nouveau terme y est introduit pour échapper prétendument aux dilemmes que pose l'instabilité des définitions du terme « participation », et il est proposé d'utiliser à l'avenir l'expression plus appropriée d'« engagement civil » (*Zivilengagement*) (voir aussi Priller *et al.*, 2011). L'expression « engagement citoyen » (*bürgerschaftliches Engagement*), qui avait jusqu'alors la préférence en Allemagne, serait en effet trop étroitement liée à la participation politique et à la perception et au renforcement de la démocratie, et l'on oublierait ainsi trop rapidement que l'engagement quotidien en faveur de la société produit des résultats et des services importants sur le plan social (BMFSFJ, 2009, p. 11).

Dans le domaine de la jeunesse, le dilemme de la dépolitisation du terme « participation » se manifeste par l'importance disproportionnée qui est donnée à l'engagement bénévole et notamment aux services volontaires (internationaux) (à ce propos et concernant ce qui suit, voir aussi Widmaier, 2011b et 2011c). Même si la démocratie, dans le sillage du pragmatisme américain, peut être vue non seulement comme un système de gouvernement, mais aussi comme un mode de vie et de société (Himmelmann, 2001), il semble que, ces dernières années, l'ambition et le fondement politiques de ce concept soient progressivement tombés dans l'oubli, y compris dans le domaine des politiques de jeunesse. L'idée serait de combler l'écart qui se creuse entre les jeunes et la politique par un engagement social toujours plus fort. Mais, du point de vue de la théorie de la démocratie, cette idée n'est peut-être qu'une illusion.

Ce possible dilemme se manifeste aussi dans les débats théoriques des politologues sur la démocratie. Manière peut-être de minimiser le problème politique, on parle aujourd'hui volontiers d'*engaged citizenship* (citoyenneté engagée) aux Etats-Unis (voir par exemple Dalton, 2006), de *bürgerschaftliches Engagement* (engagement citoyen) en Allemagne, et d'*active citizenship* (citoyenneté active) dans les débats européens. Car, même si cela peut sembler paradoxal et que ce n'est probablement pas l'intention des participants aux débats, la conception constante, non critique et dépolitisée de l'engagement et de la participation pourrait, non pas entraver le développement des relations postdémocratiques (Crouch, 2008), mais y contribuer.

La présente contribution vise à éclairer, sous l'angle européen, ces discussions théoriques sur la démocratie, essentiellement dans le domaine des politiques de jeunesse. Nous présentons dans un premier temps d'importantes déclarations de principe européennes, ainsi que des travaux de recherche sur la question de la « citoyenneté active » (*active citizenship*) et sur les défis que pose cette question à l'« éducation civique et à la citoyenneté » (*civic and citizenship education* ou, en allemand, *Politische Bildung*). Suivent un examen et une évaluation critique du paradigme qui domine ces questions dans le champ théorique de la démocratie, à savoir la théorie du « capital social ». Enfin, nous nous interrogeons sur la signification de ces débats théoriques pour les politiques de jeunesse et l'éducation des jeunes, et nous proposons une approche, qui, outre l'importance du capital social, postule la nécessité de tenir compte du capital politique.

Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme

En mai 2010, le Conseil de l'Europe a adopté la « Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme », qui est largement méconnue de la scène politique publique, mais aussi des spécialistes du champ « politico-éducatif », à tout le moins en Allemagne. Le Conseil de l'Europe avait déjà commencé, après la disparition du rideau de fer, à élargir son périmètre d'action en faveur de l'éducation aux droits de l'homme (dérivé de son mandat historique) pour examiner, de façon globale, la question de l'« éducation à la citoyenneté démocratique » (ECD) (voir Becker, 2008 et 2012 ; Lösch, 2009 ; Dürr, 2011). C'est dans cette optique qu'a été adoptée cette charte, qui constitue en quelque sorte l'aboutissement des efforts déployés par l'Organisation pendant de longues années pour attirer davantage l'attention sur l'éducation civique et sur l'apprentissage de la démocratie, autrement dit sur l'éducation à la citoyenneté.

La charte de 2010 définit l'éducation à la citoyenneté démocratique comme suit :

« L'« éducation à la citoyenneté démocratique » couvre l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension, et en développant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens d'exercer et de défendre leurs droits et leurs responsabilités démocratiques dans la société, d'apprécier la diversité et de jouer un rôle actif dans la vie démocratique, afin de promouvoir et de protéger la démocratie et la primauté du droit. »

L'éducation aux droits de l'homme, pour sa part, y est définie ainsi :

« L'«éducation aux droits de l'homme» concerne l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension, et en développant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens de participer à la construction et à la défense d'une culture universelle des droits de l'homme dans la société, afin de promouvoir et de protéger les droits de l'homme et les libertés fondamentales. »

La charte décrit l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme comme des domaines d'activité pédagogiques étroitement liés, qui sont censés s'enrichir et se renforcer mutuellement. Ils diffèrent davantage par le sujet et la portée que par les objectifs et les pratiques pédagogiques : « L'éducation à la citoyenneté démocratique met essentiellement l'accent sur les droits et les responsabilités démocratiques et sur la participation active, en relation avec les aspects civiques, politiques, sociaux, économiques, juridiques et culturels de la société, alors que l'éducation aux droits de l'homme s'intéresse à l'éventail plus large des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans tous les domaines de la vie. »

Il est intéressant de se pencher sur deux conséquences pratiques. Premièrement, il est nécessaire que les principes démocratiques soient aussi vécus non seulement pour apprendre mais aussi pour expérimenter la démocratie et le respect des droits de l'homme : « L'efficacité de cet apprentissage passe par la mobilisation de très nombreux acteurs, parmi lesquels les responsables de l'élaboration des politiques, les professionnels de l'éducation, les apprenants, les parents, les établissements pédagogiques, les autorités éducatives, les fonctionnaires, les organisations non gouvernementales, les organisations de jeunesse, les médias et le public. » Et plus loin : « [...] la gouvernance des établissements d'enseignement, y compris les écoles, devrait refléter et promouvoir les valeurs des droits de l'homme et encourager la responsabilisation et la participation active des apprenants, des personnels de l'éducation et des autres parties prenantes, y compris les parents. » Il convient par conséquent, en second lieu, de lancer et d'encourager des recherches sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et sur l'éducation aux droits de l'homme « pour faire le point de la situation dans ce domaine et pour offrir aux parties prenantes, y compris les responsables de l'élaboration des politiques, les établissements d'enseignement, les chefs d'établissement, les enseignants, les apprenants, les organisations non gouvernementales et les organisations de jeunesse, des données comparatives destinées à les aider à mesurer et accroître leur efficacité et à améliorer leurs pratiques. » (Toutes les citations sont tirées de Conseil de l'Europe, 2010.)

Compétences civiques et apprentissage tout au long de la vie dans l'Union européenne

Ces dix dernières années, parallèlement au Conseil de l'Europe, l'Union européenne a établi un lien étroit entre citoyenneté active et apprentissage tout au long de la vie, qui désigne la formation continue dans son acception la plus large. Déjà le « Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie » élaboré par l'Union européenne (Commission européenne, 2000) désigne la « capacité d'insertion professionnelle »

(*employability*) – c'est-à-dire la qualification pour accéder au marché du travail et l'insertion dans ce marché – et la « citoyenneté active » comme les deux objectifs fondamentaux et (prétendument) équivalents de l'apprentissage tout au long de la vie.

Plus tard, les « termes jumeaux » citoyenneté active et capacité d'insertion professionnelle figurent en bonne place dans un document de l'Union européenne intitulé « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » (Commission européenne/Parlement européen, 2006), que l'on peut considérer comme une étape importante vers ce qui deviendra le « Cadre européen des certifications ». Les compétences clés y sont décrites comme étant celles nécessaires à tout individu pour (dans l'ordre de la traduction allemande) l'épanouissement personnel (*persönliche Entfaltung*), l'intégration sociale (*soziale Integration*), la citoyenneté active (*Bürgersinn*) et l'emploi (*Beschäftigung*), le texte original anglais s'énonçant comme suit : « Key competences are those which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment. » [Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, pour la citoyenneté active, l'inclusion sociale et l'emploi.] (*ibid.*, L 394/13).

On remarquera que dans la version anglaise, *active citizenship* apparaît en premier et que la traduction en allemand par *Bürgersinn* (esprit citoyen) n'est pas très heureuse. A l'instar du terme *Staatsbürger*, qui est fréquemment traduit en anglais par *citizen* ou *citizenship* dans les documents présentés ici, le terme *Bürgersinn* correspond plutôt au concept non critique et affirmatif de citoyenneté (*Bürgerschaft*). Dans quelques autres formulations, en revanche, une note d'émancipation se fait résolument entendre, par exemple lorsqu'il est précisé que les compétences civiques impliquent aussi « une réflexion critique et créative » (L 394/17).

« Les compétences civiques permettent à l'individu de participer pleinement à la vie civique grâce à la connaissance des notions et structures sociales et politiques et à une participation civique active et démocratique » (L 394/16). Puis, sous une forme plus détaillée :

« Les compétences civiques ont pour fondement la connaissance des notions de démocratie, de justice, d'égalité, de citoyenneté [*Staatsbürgerschaft/citizenship*] et de droits civils [*Bürgerrechte/civil rights*] [...] »

« Les aptitudes aux compétences civiques tiennent à l'aptitude à s'engager concrètement avec d'autres dans le domaine public, à faire preuve de solidarité et d'intérêt pour la recherche de solutions à des problèmes touchant une communauté locale ou élargie. »

« Une participation constructive [*Beteiligung/participation*] suppose aussi l'engagement dans des activités civiques [*staatsbürgerliche Aktivitäten/civic activities*], le soutien à la diversité et à la cohésion sociales [*gesellschaftliche Vielfalt, Zusammenhalt/social diversity and cohesion*] et au développement durable [*nachhaltige Entwicklung/sustainable development*] [...] » (L 394/17).

Etudes pragmatiques et recherche sur la « citoyenneté active »

En 2005, en créant le CRELL (Center for Research on Lifelong Learning/Centre de recherche sur l'apprentissage tout au long de la vie), la Commission européenne s'est dotée de son propre institut de recherche chargé des questions d'apprentissage tout

au long de la vie. La même année, cet institut a lancé, conjointement avec le Conseil de l'Europe, un projet de recherche intitulé « Citoyenneté active pour la démocratie », sur lequel a travaillé une équipe interdisciplinaire et internationale composée de scientifiques et de spécialistes en pédagogie, sciences politiques et sociologie. L'objectif principal de ces recherches était de développer un « indicateur composite de la citoyenneté active », c'est-à-dire un outil de consultation stratégique destiné à évaluer la situation et le développement de la « citoyenneté active » et à comparer les différents pays européens en la matière. Les données issues de l'enquête sociale européenne de 2002 ont été utilisées comme base empirique pour ces travaux (voir à ce propos, dans son ensemble, Widmaier, 2011a).

Il convient ici de mettre tout particulièrement en avant trois documents issus de ces recherches :

- ▶ « Measuring Active Citizenship in Europe » (Hoskins *et al.*, 2006) ;
- ▶ « Measuring Civic Competences in Europe » (Barber *et al.*, 2008) ;
- ▶ Un résumé intitulé « The characterization of Active Citizenship in Europe » (Mascherini *et al.*, 2009).

Le document « Measuring Active Citizenship in Europe » soulève avant tout la question « politico-pédagogique » suivante : « [...] quels sont les résultats d'apprentissage requis pour devenir un citoyen actif ? » L'objectif de l'étude est ensuite précisé : il s'agit d'« [...] analyser les résultats d'apprentissage – appelés dans le présent article “compétences civiques” –, les connaissances, les savoir-faire, les opinions et les valeurs nécessaires pour permettre à une personne de devenir un citoyen actif » (Barber *et al.*, 2008, p. 11).

Dans le débat sur la « citoyenneté active » en Europe, le CRELL joue un rôle important, voire déterminant. Par exemple, l'institut n'a pas seulement participé au programme de travail « Education et formation » 2010 de l'Union européenne, mais il met aussi à disposition son expertise pour l'élaboration des rapports périodiques « Progrès sur la voie des objectifs de Lisbonne dans le domaine de l'éducation et de la formation ». Dans ces rapports, comme dans de nombreux autres documents, la définition de la « citoyenneté active » mise au point par le CRELL est sans cesse réutilisée. En quelque sorte, le texte qui suit peut donc être considéré comme la définition officielle de l'Union européenne de l'expression « citoyenneté active » :

« Participation à la société civile, à la vie de la communauté et/ou à la vie politique, caractérisée par le respect mutuel et la non-violence, et conforme aux droits de l'homme et à la démocratie » (Hoskins *et al.*, 2006, p. 4 ; voir aussi Hoskins *et al.*, 2012, p. 17).

Depuis 2012, on parle également, dans le discours européen, de « citoyenneté participative » (*participatory citizenship*), même si le débat, dans son ensemble, continue d'être porté par les personnes qui font aussi autorité dans les études du CRELL. L'an dernier, le groupe de recherche international – dont Bryony Hoskins et David Kerr sont des membres éminents – a publié, à la demande de la Commission européenne, quatre rapports sous le titre « Participatory Citizenship in the European Union » (citoyenneté participative dans l'Union européenne) (voir notamment Hoskins *et al.*, 2012), rapports qui proposent aussi une synthèse des débats autour de la « citoyenneté active ».

Le paradigme dominant du capital social

Dans le contexte de la théorie démocratique, le discours européen sur la « citoyenneté participative » (*participatory citizenship*), la « citoyenneté active » (*active citizenship*) et l'« éducation à la citoyenneté démocratique » (*education for democratic citizenship*) est très largement dominé par la variante communautaire américaine due à Robert Putnam : la théorie du « capital social ». Dans les rapports de la Commission européenne susmentionnés aussi, Robert Putnam est l'un des principaux auteurs auxquels il est fait référence. Ainsi, dans le rapport n° 1, qui, en tant que rapport d'analyse du contexte, pose les bases de la discussion, Putnam est mentionné à six reprises (Honskins *et al.*, 2012, p. 9, 10, 3 x 11, 28).

Si les raisons de ces références à Robert Putnam sont multiples, on peut dire en fin de compte – et en grossissant un peu les traits – que la théorie du capital social cadrerait parfaitement avec l'esprit du temps des années 1990, y compris en Europe. Les spécialistes anglo-saxons parlent d'un « concept culturellement intégré » (*culturally embedded concept*) (Amna, 2010, p. 193), ce qui décrit parfaitement les choses. De toute évidence, la théorie du capital social correspond, dans une large mesure, au développement de la culture politique ainsi qu'à l'importance croissante des idées sur la gouvernance et des théories de la démocratie fondées sur la société civile (voir Evers, 2011), qui caractérisent les pays développés occidentaux à cette époque. La thèse fondamentale de la théorie peut se résumer ainsi :

« Les personnes actives au sein d'une association ont une vie plus heureuse, ont un plus grand cercle d'amis, ont plutôt tendance à faire confiance aux autres, se portent mieux tant physiquement que moralement, et sont plus satisfaites de ce qu'elles sont et de leur entourage. [...] Mais les associations ont aussi des effets démocratiques très directs, que l'on peut décrire, pour reprendre Tocqueville, comme les effets d'une *école de la démocratie*, [...] effets qui font paraître leurs membres plus compétents et plus démocratiques. Les membres des associations apprennent l'art noble de la tolérance, se confrontent aux opinions contraires de façon pacifique et constructive, et s'exercent au discours politique » (Roßteutscher, 2009, p. 61 *sqq.*).

Outre le fait que les tenants de cette variante de la théorie du capital social sont appelés les « néotocquevilliens », le discours sur le capital social contient de nombreuses références croisées à d'autres débats sociétaux qui ont marqué les années 1990. Parmi les termes apparentés, qui ont chacun donné et donnent toujours lieu à des débats sociétaux fournis, citons notamment l'« engagement citoyen », la « société civile » (voir en particulier Deutscher Bundestag, 2002, p. 34 et 197 *sqq.*) ou le « troisième secteur » (qui vient s'ajouter à l'Etat et à l'économie) (voir par exemple Zimmer, 2002).

Dans la théorie de la démocratie, les concepts politologiques de « démocratie forte » (Benjamin Barber), de « démocratie participative » ou de « démocratie associative » sont étroitement liés à la théorie du capital social de Putnam. De même, dans la théorie politique et la philosophie politique, le débat sur le communautarisme est aussi intimement lié à cette théorie. Robert Putnam fait figure de « communautariste emblématique de l'Amérique » (Braun, 2002, p. 6).

Robert Putnam a aussi fortement marqué l'image du citoyen en Europe et la croyance dans « les conséquences bienveillantes de la société civile et du capital social pour le

fonctionnement de la démocratie » dans la politique européenne (van Deth, 2009, p. 177). La nette orientation vers une image du citoyen façonnée par la société civile, qui jouait déjà un rôle central dans l'étude du CRELL « Measuring Active Citizenship » (Hoskins *et al.*, 2006, p. 9), est aussi visible dans l'actuel « Rapport sur la citoyenneté participative dans l'Union européenne », lequel indique, en référence à Putnam, « que la qualité de la gouvernance démocratique repose sur les vertus civiques et la participation des citoyens » (Hoskins *et al.*, 2012, p. 9) et poursuit, en référence à Benjamin Barber (!), qu'« il en résulte par conséquent un changement dans la compréhension de la citoyenneté, qui n'est plus seulement un concept juridique, mais qui intègre désormais le rôle des personnes dans la démocratie participative, l'accent étant mis davantage sur la participation des citoyens aux prises de décision et, en particulier, à l'élaboration des politiques » (*ibid.*).

La théorie du capital social part du principe que la participation active à des associations et autres clubs permet d'acquérir des compétences sociales de base. « Une fois acquises, ces capacités et compétences peuvent être converties à tout moment en capital politique » (Roßteutscher, 2009, p. 165). Cette conversion, en quelque sorte automatique, de l'engagement social et citoyen en une citoyenneté politique active qui constitue le fondement d'une démocratie forte est désignée, en sciences politiques, sous l'appellation d'« hypothèse du *spill-over* » (hypothèse de la « tache d'huile ») (voir une critique dans Hüller, 2006, p. 10 *sqq.*). L'hypothèse du *spill-over* a été et est toujours défendue, à l'échelon européen, également sur le plan politique, ce qu'illustre un avis du Comité économique et social européen intitulé « Les activités volontaires : leur rôle dans la société européenne et leur impact », qui fait aussi référence à Putnam. L'avis en question précise entre autres ce qui suit :

« Les activités volontaires sont indissociables de la citoyenneté active, qui est au cœur de la démocratie, tant à l'échelon local qu'à l'échelon européen. [...] Comme il ressort des recherches relatives à la société civile (par exemple Putnam, 2000), le "capital social", auquel les activités volontaires contribuent largement, constitue une voie appropriée pour aborder cette question » (Comité économique et social européen, 2006, p. 5 et 11).

Déconstruction de la théorie du capital social

Robert Putnam a étoffé sa théorie du capital social lorsque des critiques ont attiré son attention sur le fait que les groupes extrémistes, par exemple, pouvaient aussi être considérés comme des associations de la société civile. Il a dès lors distingué deux formes de capital social généré : le *bonding social capital* (capital social intragroupe) et le *bridging social capital* (capital social intergroupes). Les associations peuvent ainsi influencer de façon positive sur le développement d'une culture politique démocratique, à condition qu'elles soient prêtes à accepter une certaine hétérogénéité de leurs membres et à créer ainsi un effet d'intégration (*bridging*) et non d'exclusion (*bonding*). Cela impose des exigences très élevées sur le système associatif qui, en règle générale, est très homogène – du moins en Allemagne – et sur le respect de normes de réciprocité dans les relations entre les membres (voir à ce propos Zmerli, 2011, p. 32 *sqq.*).

Une certaine distance vis-à-vis de la théorie du capital social s'est fait sentir assez tôt dans les contributions allemandes au débat. Claus Offe, par exemple, souligne que la qualité d'une démocratie n'est « pas seulement déterminée par la disposition des citoyens à s'engager ni par la quantité de capital social. En fait, les structures légales et institutionnelles de l'Etat et le principe universel de citoyenneté sur lequel elles se fondent [...] jouent un rôle indépendant et au moins aussi important » (Offe, 2001, p. 492). Sebastian Braun tenait à rappeler, dès le début, que la citoyenneté devait être renforcée par une « responsabilité active des élites en faveur de la justice sociale » (Braun, 2002, p. 11). Roland Roth note par ailleurs que « la démocratisation des démocraties libérales [...] [nécessite] de nouvelles formes institutionnelles et [...] ne peut se résumer au recours à la société civile » (Roth, 2004, p. 58). Et Sigrid Roßteutscher de souligner que les sociétés doivent faire face, aujourd'hui comme par le passé, à des associations non démocratiques (*bonding social capital*). Elle montre, à l'aide d'un simple modèle de type « cause à effet », que si l'engagement bénévole dans des associations peut certes produire une culture politique démocratique (aspect positif) il est tout aussi possible (aspect négatif) qu'une « culture civile non démocratique » puisse avoir des répercussions sur une identité antidémocratique des clubs et des associations (voir Roßteutscher, 2008). En conclusion d'une analyse très détaillée du concept, au regard de la théorie de la démocratie, Sandra Seubert met en garde contre le fait de « célébrer sans réserve le capital social comme la ressource qui, si elle est entretenue et encouragée, contribuera à surmonter les [...] problèmes de la démocratie » (Seubert, 2009, p. 267).

Récemment, le débat sur la « mauvaise société civile » (*bad civil society*) en Allemagne s'est répercuté sur les discussions concernant les objectifs et les missions de l'éducation politique, y compris les finalités d'une « éducation à la citoyenneté démocratique ». Dans ce contexte, il est clairement démontré, à l'aide d'événements historiques antithétiques (notamment la riche vie associative qu'a connue l'Allemagne pendant la République de Weimar, avant l'arrivée du fascisme), qu'une société civile performante ne saurait, à elle seule, être le garant d'une démocratie solide (Klatt, 2012, p. 7 *sqq.*).

L'intégration culturelle (*cultural embedded*) et la réflexivité ou réciprocité normative semblent donc revêtir une importance décisive pour évaluer l'effet social positif ou négatif des clubs et des associations. Ainsi peut-on douter que les clubs de sport par exemple (qui sont les associations de jeunes les plus importantes d'Europe ; voir Schild, 2013) puissent être en quelque sorte, de façon systématique, des « écoles de la démocratie ». Lotte Rose a montré qu'aujourd'hui, s'agissant des sports pratiqués par les enfants et par les jeunes, et dans la lignée d'un capitalisme néolibéral mondialisé, on parle du corps comme d'une « ressource du capital », de la promotion du « développement biographique du capital », de « modèles de performance » et d'« avantages compétitifs » individuels, que les enfants (!) et les jeunes peuvent acquérir par le sport dès le plus jeune âge. Pour les jeunes, l'appartenance à un club sportif est donc soumise – selon Rose – à des « lois du marché relativement dures ». De plus, les clubs de sport peinent manifestement à maintenir un style d'éducation démocratique libéral : on trouve toujours, dans l'éducation sportive, un degré élevé de « comportement autoritaire combiné à des séances d'exercices » (Rose, 2004, p. 430).

Aujourd'hui, les références à Putnam et à sa théorie du capital social dans les textes européens sur la « citoyenneté active » ne sont plus aussi enthousiastes. Ainsi peut-on

lire dans un document récent du CRELL (Mascherini *et al.*, 2009) l'introduction suivante, qui tranche nettement avec celle de sa première étude (Hoskins *et al.*, 2006) :

« Comme le montre cette définition [voir *supra* la définition de la "citoyenneté active" selon Benedikt Widmaier], la citoyenneté active englobe un large éventail d'activités participatives [...]. Cela étant – et c'est de notre point de vue correct –, la citoyenneté active ne se résume pas à l'action seule ; l'exemple de l'Allemagne nazie ou de l'Europe communiste montre une participation de masse qui ne se traduit pas nécessairement par des effets démocratiques ou bénéfiques. En réalité, la participation incorpore des valeurs démocratiques, le respect mutuel et les droits de l'homme. C'est donc la participation fondée sur des valeurs que nous essayons de mesurer. La différence entre ce concept et le capital social, c'est que l'accent est mis sur les répercussions sociales de la démocratie et de la cohésion sociale et non sur les bénéfices individuels de la participation » (Mascherini *et al.*, 2009, p. 10).

Incidence sur la théorie et la pratique politico-pédagogiques

Jusqu'à présent, les professionnels de l'éducation (des jeunes) – du moins en Allemagne – ne sont guère intervenus dans les débats européens et les publications scientifiques, en particulier sur la question de la « citoyenneté active ». En comparaison, la réception de la théorie du « capital social » joue un rôle non négligeable dans la polémique qui oppose une prétendue « nouvelle » pédagogie de la démocratie et une « ancienne » éducation à la politique.

C'est avant tout l'éducation politique non formelle extrascolaire qui a impulsé un débat sur la « citoyenneté active » en Allemagne. L'Académie pour l'éducation politique et sociale « Haus am Maiberg » a ainsi organisé, en 2009, une conférence bien documentée, sous le titre « Citoyenneté active et éducation à la citoyenneté » (Widmaier et Nonnenmacher, 2011). Cette conférence a été l'occasion de présenter diverses conceptions européennes supranationales de l'éducation à la citoyenneté ainsi qu'une comparaison de l'éducation civique à l'école selon les pays, et de tenter d'intégrer ces idées dans le discours national sur la didactique politique.

Entre 2009 et 2011, le « Dialogue praticiens-chercheurs sur le travail international de jeunesse » (DPC) a mis en œuvre un projet de recherche et présenté un rapport d'expertise sur le thème de la « citoyenneté active » (Brixius, 2010). Pour l'essentiel, ce rapport présente et commente les très nombreuses publications du Conseil de l'Europe, de la Commission européenne et du CRELL, et les rend accessibles au public spécialisé sous forme de liens, qui sont un point de départ pour une éventuelle diffusion plus large. Le projet DPC s'est achevé en mars 2011 par une conférence spécialisée, qui a été organisée par l'agence allemande pour le programme de l'Union européenne « Jeunesse en action » et d'autres organismes qui incarnent le travail international de jeunesse. La « citoyenneté active » étant l'une des grandes priorités du programme Jeunesse en action, l'agence allemande fait partie des institutions majeures du pays ayant un intérêt prononcé pour ce sujet (voir Müller, 2011).

Certains scientifiques de l'Institut allemand de recherches sur la jeunesse (DJI) ont récemment décrit et remis en question la forte influence de la théorie du « capital social » sur l'apprentissage de la démocratie (Gaiser *et al.*, 2009 ; Gaiser et de Rijke,

2010 ; de Rijke *et al.*, 2010). En examinant les données empiriques des enquêtes du DJI sur la jeunesse, ils sont parvenus à la conclusion suivante :

« [...] La thèse centrale selon laquelle les associations seraient des “écoles de la démocratie” n’est que faiblement confirmée. S’il est vrai que l’on retrouve davantage les trois aspects de l’orientation citoyenne démocratique [les idées de démocratie, de confiance sociale et de compétence politique selon Benedikt Widmaier] chez les personnes actives dans une association, les effets sont toutefois nettement moins marqués que ce que l’on aurait pu attendre compte tenu du fort soutien que reçoit cette thèse » (de Rijke *et al.*, 2010, p. 40).

Dans la pratique pédagogique, en Allemagne, les idées, les concepts et les méthodes centrés sur la théorie du « capital social » et sur le projet « Education à la citoyenneté démocratique » du Conseil de l’Europe se sont fait connaître essentiellement par le programme « Apprendre et vivre la démocratie » mis en place par la commission Etat fédéral-Länder pour la planification de la formation et la promotion de la recherche (BLK) (www.blk-demokratie.de). Il n’est pas totalement fortuit qu’Anne Sliwka, qui a joué un rôle important dans la mise en œuvre de la pratique anglo-saxonne dans le cadre du programme du BLK (voir la notion de *service learning* ou « apprentissage par le service » par exemple), parle aussi, sur le plan conceptuel, d’une « éducation à la démocratie en tant que formation du citoyen » (Sliwka, 2008, p. 20 *sqq.*). Le concept d’apprentissage par le service, rendu populaire en Allemagne dans ce contexte, fait, pour sa part, l’objet de critiques sous l’angle de l’objectif de la formation civique et à la citoyenneté démocratique : il s’agirait, pour l’essentiel, d’un apprentissage social qui reste coupé des problèmes politiques et structurels (voir Nonnenmacher, 2009, p. 277 *sqq.*, et plusieurs articles récents dans Hedtke et Zimenkova, 2013).

Bettina Lösch aussi critique le fait que l’« éducation à la citoyenneté européenne » ne concerne pas l’éducation dite « politique » (au sens large de la *Politische Bildung*), mais plutôt un concept d’éducation à la démocratie, autrement dit une approche orientée vers un apprentissage social et la constitution d’une manière d’être démocratique. Elle préconise donc de « travailler sur un concept nuancé de la démocratie, qui renvoie aux opportunités, aux conditions et aux problèmes de la démocratie » (Lösch, 2009, p. 854).

Nous pouvons, à ce stade, faire un premier bilan intermédiaire, qui se résume en trois points :

1. Les textes du Conseil de l’Europe et de l’Union européenne établissent une relation très étroite entre éducation « politique » (éducation à la citoyenneté démocratique et éducation à la citoyenneté), éducation aux droits de l’homme et citoyenneté active.
2. Dans le contexte d’une éducation à la citoyenneté européenne, la citoyenneté active est comprise, en priorité, comme un engagement citoyen dans la société civile, même si la participation politique au sens strict n’est pas exclue.
3. Le rattachement étroit à la théorie communautaire du capital social renforce l’évolution vers un concept dépolitisé du citoyen et des concepts pertinents d’une éducation à la citoyenneté.

D’où la difficulté, pour l’éducation politique au sens strict, de ramener la théorie et la pratique européennes – qui sont plutôt tournées vers une éducation à la démocratie

– vers une conception politique de la participation, et de développer et de tester des modèles dans lesquels les deux approches se complètent de façon constructive (voir une discussion récente à ce propos dans Hedke et Zimenkova, 2013).

La citoyenneté politique active, un défi pour la postdémocratie

La multiplication des initiatives pour une démarche active des citoyens, précisément à ce stade où les politologues parlent d'évolutions postdémocratiques des Etats industrialisés occidentaux (voir Crouch, 2008), n'a rien d'anachronique : elle est au contraire parfaitement logique. Il s'agit en fait de s'opposer à la désaffection grandissante vis-à-vis de la politique officielle et à la complexité croissante due aux changements qui interviennent à l'échelle internationale (européisation et mondialisation).

Mais les études montrent qu'il n'existe pas, à ce jour, de recette miracle pour inciter les citoyens à agir. Pour la politique de jeunesse et le travail de jeunesse, porter un regard critique sur les versants sombres de la société civile est un défi de taille. Les différences entre l'engagement social et l'apprentissage social, d'une part, et la participation politique et l'apprentissage politique, d'autre part, montrent clairement que le maintien et le développement de la démocratie ne seront possibles qu'avec, d'un côté, l'apprentissage social et, de l'autre, l'éducation politique/éducation à la citoyenneté (*politische Bildung*). Les deux champs d'apprentissage se complètent et s'enrichissent mutuellement. Ainsi une société démocratique viable a-t-elle besoin à la fois du capital social et du capital politique.

Car, en définitive, la participation politique est le principe fondamental de la politique démocratique (voir Widmaier, 2011b). Seule la participation politique donne aux citoyens une part de pouvoir. Ce lien essentiel revêt une grande importance, surtout dans le contexte politique européen, car, comme le prouve l'expérience, la désaffection des citoyens vis-à-vis de la politique est beaucoup plus grande à l'échelon international qu'au niveau national, y compris dans le contexte des objectifs d'une citoyenneté mondiale cosmopolite (voir Widmaier, 2012a). Les projets d'apprentissage politique transfrontières, comme les laboratoires Apprendre la politique active (Transnational LAP-Labs) proposés notamment par un groupe de travail lors d'un congrès du ministère fédéral de la Jeunesse en Allemagne (Widmaier, 2009), devraient donc encore prendre de l'ampleur (voir aussi Widmaier, 2012b).

« Apprendre la politique active » signifie surtout que les questions de politique au sens strict devraient, plus clairement, faire l'objet de débats dans les rencontres internationales de jeunesse et dans les services bénévoles et les échanges scolaires internationaux. Les rencontres et les expériences internationales sont déjà, fondamentalement, des expériences politiques. Mais elles ne seront perçues comme telles par les jeunes participants que si cela est voulu sur le plan conceptuel et discuté sur le plan pédagogique. Cela suppose que, dans un premier temps, les éducateurs se perçoivent comme des acteurs politiques dans le travail de jeunesse international. Il leur faut aussi disposer des qualifications requises et adopter une attitude critique vis-à-vis de toutes les questions qui ont trait à la « citoyenneté active » et à la « citoyenneté participative ». S'ils ont déjà la possibilité d'acquérir ces qualifications (sous la forme d'un programme de formation à la « citoyenneté européenne » par exemple), ils décrivent néanmoins leur travail comme « une goutte d'eau dans la

mer » (Schild, 2013, en particulier p. 31). Il conviendrait aussi de faire l'autocritique des reproches qui sont actuellement adressés, à savoir que « l'idée dominante de l'uniformité d'une éducation à la participation active des citoyens en Europe empêche les responsables de l'éducation à la citoyenneté de réfléchir à leurs propres conceptions de l'Etat, de la démocratie, de la citoyenneté et de la participation, et de se pencher sur les objectifs spécifiques de l'éducation à la citoyenneté » (Hedtke et Zimenkova, 2013, p. 225).

Globalement, nous disposons aujourd'hui de peu d'expériences pratiques et raisonnées de l'« apprentissage de la politique active » dans le travail de jeunesse international. Ces expériences proviennent d'institutions dans lesquelles ce travail « est compris et pratiqué comme une éducation politique » (Schwieren et Götz, 2011, p. 161), ce qui n'est pas totalement fortuit. En jetant un regard critique sur ces rencontres internationales de jeunes – lesquels font déjà partie de conseils ou de parlements de jeunesse –, on ne peut y voir, de prime abord, qu'une certaine ambivalence. D'un côté, on est parvenu à créer une motivation pour un nouvel engagement et, dans les pays participants (en Bulgarie par exemple), à instaurer l'idée d'une représentation des jeunes dans la sphère politique ; de l'autre, on a vu clairement combien les jeunes peinent à comprendre la nature politique de leur engagement, tant la distance qui les sépare du système politique et de la politique officielle semble grande. Il va de soi qu'ils ne peuvent guère s'appuyer sur leurs propres expériences positives de la politique ni sur leur efficacité personnelle en la matière, et que l'accès à la politique au sens strict nécessite donc, avant tout, un accompagnement pédagogique dans la durée. C'est pourquoi un tel soutien est inévitable si l'on veut que la participation des jeunes s'inscrive dans la durée et soit donc efficace. Les mondes dans lesquels les jeunes vivent aujourd'hui sont si dynamiques et les exigences de mobilité si élevées qu'une représentation politique continue de la jeunesse, au-delà des formes de participation centrées sur l'action, ne peut être assurée, dans bien des cas, que par des accompagnateurs pédagogiques. Les premiers enseignements tirés du projet « Apprendre les politiques actives » en témoignent et ce n'est pas surprenant (voir à ce propos Schwieren et Götz, 2011, p. 161 à 170).

Il faudra établir, dans les années qui viennent, la signification précise de l'« apprentissage des politiques actives » sur le plan conceptuel ; réaliser ce travail à l'horizon 2020 semble être un bon objectif. Dans la pratique de l'éducation non formelle des jeunes, on dispose déjà d'expériences qui s'appuient sur les propositions faites lors du congrès « Jugend Global 2020 » (Schwieren et Götz, 2011). Cela étant, on observe, en particulier en Allemagne, que la participation politique au sens le plus étroit – autrement dit, la « citoyenneté active/participative » au sens des débats européens – suscite, en tant qu'objectif pédagogique pratique dans l'éducation formelle, de fortes réserves. En premier lieu, les enseignants considèrent qu'il ne leur appartient pas de préparer les jeunes, au moyen de méthodes pédagogiques pratiques, à une participation active à la vie politique. Ils préfèrent parler de « mobilisation cognitive ». Selon eux, c'est aux jeunes et à eux seuls que revient la décision d'une participation active (voir par exemple Scherb, 2012, p. 94 *sqq.*).

Le débat européen, et notamment les vastes exigences de la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, est la promesse d'une dynamique favorable à un débat plus ouvert au niveau national, en Allemagne et, à n'en pas douter, ailleurs aussi. Il reste donc à espérer

que, à tous les niveaux (enseignement et politique de l'éducation, organisations non gouvernementales et société civile, recherche sur l'éducation et sur la jeunesse, sans oublier le domaine politique), l'exigence de démocratisation sera prise en compte et que l'éducation non formelle des jeunes tout particulièrement saura surfer sur la vague européenne pour développer davantage une « éducation à la citoyenneté démocratique ». Hedtke et Zimenkova aussi parviennent dans leur récente étude à la conclusion qu'on ne peut faire l'économie d'autres travaux de recherche critique sur ce thème (Hedtke et Zimenkova, 2013, p. 236). Cela étant, je ne partage pas leur plaidoyer final selon lequel il « serait [peut-être] plus raisonnable de laisser de côté les approches enthousiastes fondées sur la participation » (*ibid.*, p. 237). La participation est le principe et la pierre angulaire de la démocratie, y compris en temps de crise « postdémocratique ». Il n'est donc guère logique de la minimiser en tant qu'objectif de l'éducation politique/à la citoyenneté.

Ainsi peut-on imaginer qu'en 2020 – c'est un rêve et un espoir à la fois – les jeunes Européens sauront non seulement apprécier mais aussi exploiter activement les opportunités offertes par une nouvelle gouvernance démocratique. Ils disposent pour cela de compétences et de savoirs sur la société et la politique, et agissent selon leur propre jugement, pondéré et critique, en faveur de l'intérêt général. Du reste, les conditions sont réunies et la volonté politique est apparemment bien réelle.

Bibliographie

Amna Erik, « Active, Passive, or Stand-by Citizens ? Latent and Manifest Political Participation », in Erik Amna (dir.), *New Forms of Citizen Participation. Normative Implications*, Baden-Baden, 2010, p. 191-203.

Barber Carolyn, Hoskins Bryony, Van Nijlen Daniel et Villalba Ernesto, « Measuring Civic Competences in Europe – A composite Indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in School », Ispra, 2008.

Becker Helle, « Eine Zwillingsaufgabe von Europarat und EU : Von Human Rights Education zu Education for Democratic Citizenship », in Schröder Achim, Rademacher Helmolt et Merkle Angela (dir.), *Handbuch der Konflikt- und Gewaltpädagogik, Verfahren für Schule und Jugendhilfe, Reihe Politik und Bildung*, Schwalbach am Taunus, vol. 46, 2008, p. 425-440.

Becker Helle, « Politische Bildung in Europa », *Aus Politik und Zeitgeschichte*, n°s 46-47, 2012, p. 16-22.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend), Bericht zur Lage und zu den Perspektiven bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland, Berlin, 2009.

Braun Sebastian, « Soziales Kapital, sozialer Zusammenhalt und soziale Ungleichheit », *Aus Politik und Zeitgeschichte*, n°s 29-30, 2002, p. 6-12.

Brixius David, « Active Citizenship. Expertise im Rahmen des Verbundprojekts im Forscher Praktiker Dialog für Internationale Jugendarbeit », Heppenheim, 2010 : www2.transfer-ev.de/uploads/expertise_active_citizenship_2010.pdf (consulté le 10 février 2013).

Comité économique et social européen, « Freiwillige Aktivitäten. Ihre Rolle in der europäischen Gesellschaft und ihre Auswirkungen », SOC/243 – CESE 1575/2006 du 13 décembre 2006, Bruxelles, 2006.

Commission européenne, « Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie », Bruxelles, 2000 : www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf (consulté le 10 février 2013).

Commission européenne/Parlement européen, « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », *Journal officiel de l'Union européenne* du 30.12.2006, p. L 394/13-L 394/18, version française, 2006 : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:fr:PDF> (consulté le 10 février 2013).

Conseil de l'Europe, Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, Strasbourg, 11 mai 2010, [https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2010\)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383](https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2010)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383) (consulté le 10 février 2013).

Crouch Colin, *Postdemokratie*, Suhrkamp, Francfort, 2008.

Dalton Russell J., « Citizenship Norms and Political Participation in America : The Good News Is ... the Bad News Is Wrong », Occasional Paper Series 2006-01, sous la direction du Centre pour la démocratie et la société civile de l'université Georgetown, Washington, 2006 : www8.georgetown.edu/centers/cdacs/cid/DaltonOccasionalPaper.pdf (consulté le 14 février 2013).

De Rijke Johann, Krüger Winfried et Gaiser Wolfgang, « Demokratielernen durch Partizipation in Schulen, Vereinen und sozialen Netzen », Jugend für Europa – Deutsche Agentur für das EU-Programm Jugend in Aktion (dir.), *La participation des jeunes. Perspectives nationales et contexte européen*, Bonn, 2010, p. 34-47 : www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-2755/special-b-6-2011-publ.pdf (consulté le 10 février 2013).

Deutscher Bundestag (dir.), « Bericht der Enquete-Kommission "Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements" », document 14/8900 du 3 juin 2002, Berlin.

Dürr Karlheinz, « Ansätze zur Citizenship Education in Europa. Aktivitäten des Europarats und der Europäischen Union », in Benedikt Widmaier et Frank Nonnenmacher (dir.), *Active Citizenship Education*, Schwalbach am Taunus, 2011, p. 13-29.

Evers Adalbert, « Der Bezugsrahmen "Zivilgesellschaft". Unterschiedliche Definitionen und ihre Konsequenzen für Konzepte der Engagementforschung », in Eckhart Priller et al. (dir.), *Zivilengagement. Herausforderungen für Gesellschaft, Politik und Wissenschaft*, LIT Verlag, Münster, 2011, p. 135-151.

Gaiser Wolfgang, Krüger Winfried et de Rijke Johann, « Demokratielernen durch Bildung und Partizipation », *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 45, 2009, p. 39-46, www.bpb.de/files/5ADKTP.pdf (consulté le 10 février 2013).

Gaiser Wolfgang et de Rijke Johann, « Partizipation Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland. Definitionen, Daten, Trends », Jugend für Europa – Deutsche Agentur für das EU-Programm Jugend in Aktion (dir.), *Partizipation junger*

Menschen. Nationale Perspektiven und europäischer Kontext, Bonn, 2010, p. 15-33 : www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-2755/special-b-6-2011-publ.pdf (consulté le 10 février 2013).

Hedtke Reinhold et Zimenkova Tatjana (dir.), *Education for Civic and Political Participation. A Critical Approach*, Routledge, New York, 2013.

Himmelmann Gerhard, *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. Ein Lehr- und Studienbuch, Schwalbach am Taunus, 2001.

Hoskins Bryony, Jesinghaus Jochen, Mascherini Massimiliano *et al.*, « Measuring Active Citizenship in Europe », CRELL Research Paper 4, Ispra, 2006.

Hoskins Bryony, Abs Hermann, Han Christian, Kerr David et Veugelers Wiel, *Participatory Citizenship in the European Union*, Contextual Analysis Report No. 1, publié par la Commission européenne, Bruxelles, 2012 : http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/report_1_conextual_report.pdf (consulté le 10 février 2013).

Hüller Thorsten, « Demokratisierung der EU durch bürgerschaftliche und zivilgesellschaftliche Partizipation ? », Beitrag für die Ad hoc Gruppe « Europäische Zivilgesellschaft und Multilevel Governance » auf dem DVPW-Kongress in Münster [Contribution au groupe ad hoc « Société civile européenne et gouvernance à plusieurs niveaux » au Congrès DVPW à Munich], 29 septembre 2006, voir www.dvpw.de/fileadmin/docs/2006xHuller.pdf (consulté le 10 février 2013).

Klatt Johanna, « Partizipation : Ein erstrebenswertes Ziel politischer Bildung ? », *Aus Politik und Zeitgeschichte*, n°s 46-47, 2012, p. 3-9 : www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/148228/politische-bildung (consulté le 10 février 2013).

Lösch Bettina, « Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik der European Citizenship Education », *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 2009, p. 849-859.

Mascherini Massimiliano, Manca Anna Rita et Hoskins Bryony, *The characterization of Active Citizenship in Europe*, Ispra/Luxembourg, 2009.

Müller Ingrid, « Europäische Bürgerschaft im Programm Jugend in Aktion. EU-Programme für die nicht-formale Jugendbildung », in Benedikt Widmaier et Frank Nonnenmacher (dir.), *Active Citizenship Education*, Schwalbach am Taunus, 2011, p. 30-44.

Nonnenmacher Frank, « Politische Bildung in der Schule. Demokratie Lernen als Widerspruch im System », in Sven Kluge *et al.* (dir.), *Entdemokratisierung und Gegenauflärung. Jahrbuch für Pädagogik 2009*, Lang, Francfort-sur-le-Main, 2009.

Offe Claus, « Schwund des Sozialkapitals ? Der Fall Deutschland », in Robert D. Putnam (dir.), *Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 2001, p. 417-511.

Priller Eckhard, Alscher Mareike, Dathe Dietmar et Speth Rudolf (dir.), *Zivilengagement. Herausforderungen für Gesellschaft, Politik und Wissenschaft*, LIT Verlag, Berlin, 2011.

Putnam, R. D., *Bowling alone. The collapse and revival of American community*, Simon & Schuster, New York, 2000

Rose Lotte, « Kinder und Jugendliche im Sportverein – ein Verhältnis voller Widersprüche », *Deutsche Jugend*, 52, 2004, p. 247-234.

Roth Roland, « Die dunklen Seiten der Zivilgesellschaft. Grenzen einer zivilgesellschaftlichen Fundierung von Demokratie », in Ansgar Klein et al. (dir.), *Zivilgesellschaft und Sozialkapital. Herausforderungen politischer und sozialer Integration*, V.S. Verlag für Sozial-Wissenschaften Wiesbaden, 2004, p. 41-64.

Roßteutscher Sigrid, « Undemokratische Assoziationen », in André Brodocz, Marcus Llanque et Grey S. Schaal (dir.), *Bedrohungen der Demokratie*, Wiesbaden V.S. Verlag für Sozial-Wissenschaften 2008, p. 61-76.

Roßteutscher Sigrid, « Soziale Partizipation und Soziales Kapital », in Viktoria Kaina et Andrea Römmele (dir.), *Politische Soziologie. Ein Studienbuch*, V.S. Verlag für Sozial-Wissenschaften Wiesbaden, 2009, p. 163-180.

Scherb Armin, *Erfahrungsorientierter Politikunterricht in Theorie und Praxis. Der Pragmatismus als Grundlage politischen Lernens*, Immenhausen bei Kassel, 2012.

Schild Hanjo, « Ein Tropfen auf den heißen Stein ? Wie europäische Jugendpolitik auf zunehmende Politikenttäuschung reagiert », *Journal für politische Bildung*, n° 1, 2013, p. 24-32.

Schwieren Stephan et Götz Michael, « Learning Active Politics. Partizipationsprojekte in der Internationalen Jugendarbeit und der kommunalen politischen Jugendbildung », in Benedikt Widmaier et Frank Nonnenmacher (dir.), *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung*, Wochenschau Verlag, Schwalbach am Taunus, 2011, p. 161-179.

Seubert Sandra, *Das Konzept des Sozialkapitals. Eine demokratietheoretische Analyse*, Campus Verlag Francfort, 2009.

Sliwka Anne, « Service Learning : Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde », Wolfgang Edelstein et Peter Fauser (dir.), *Beiträge zur Demokratiepädagogik*, Berlin, 2004 : www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Sliwka.pdf (consulté le 10 février 2013).

Sliwka Anne, *Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule*, Beltz Weinheim/Bâle, 2008.

Van Deth Jan W., « The “Good European Citizen”: congruence an consequences of different points of view », *European Political Science*, 8, 2009, p. 175-189 : www.palgrave-journals.com/eps/journal/v8/n2/pdf/eps200856a.pdf (consulté le 10 février 2013).

Widmaier Benedikt, « Aktive Bürgerschaft und Demokratie », in Fachstelle für Internationale Jugendarbeit (IJAB e.V.) (dir.), *Herausforderungen und Potenziale internationaler Jugendarbeit. Dokumentation des Zukunftskongresses Jugend Global 2020 vom 23- 25. Juni 2008 in Bonn*, documentation du Congrès mondial sur l’avenir de la jeunesse 2020, 23-25 juin 2008, Bonn, 2009, p. 55-60 : www.jugend-global-2020.de/pdf/Global_DokuWEB.pdf (consulté le 10 février 2013).

Widmaier Benedikt, « Lassen sich Aktive Bürgerschaft und Bürgerschaftliche Kompetenzen messen ? Europäische Planungsdaten für Lebenslanges Lernen und

Politische Bildung », in Benedikt Widmaier et Frank Nonnenmacher (dir.), *Active Citizenship Education*, Schwalbach am Taunus, 2011a, p. 45-64.

Widmaier Benedikt, « Partizipation und Jugendbildung », in Benno Hafeneger (dir.), *Handbuch Außerschulische Jugendbildung*, Schwalbach am Taunus, 2011b, p. 455-472.

Widmaier Benedikt, « Partizipation als Ziel der politischen Jugendbildung », in Benno Hafeneger, Benedikt Widmaier et Horst-Dieter Zahn (dir.), *Politische Jugendbildung in Hessen. Rückblicke und Einblicke*, Schwalbach am Taunus 2011c, p. 131-142.

Widmaier Benedikt, « Kosmopolitisches Bewusstsein. Politisch-pädagogische Strategien der Kosmopolitisierung », in Europahaus Burgenland (Österreich), *Weltgewissen. Pannonisches Forum für Europäische Bildung in weltbürgerlicher Absicht*, 21, 2012a, p. 8-12.

Widmaier Benedikt, « Aktive Bürgerschaft. Europäisches Paradigma für Internationale Jugendarbeit ? », in IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (dir.), *Internationale Jugendarbeit und ihre Bildungswirkung. Forum Jugendarbeit International 2011/2012*, Bonn, 2012b, p. 164-175 : www.ijab.de/fileadmin/user_upload/documents/PDFs/Abstracts_Forum_JA_Int/2011-2012/01-11_widmaier_-_abstracts.pdf.

Widmaier Benedikt et Nonnenmacher Frank (dir.), *Active Citizenship Education, Internationale Anstöße für die Politische Bildung*, Schwalbach am Taunus, 2011.

Zimmer Annette, *Dritter Sektor und Soziales Kapital, Münsteraner Diskussionspapiere zum Nonprofit-Sektor Nr. 19/2002*, Münster, 2002.

Zmerli Sonja, « Soziales Kapital und politische Partizipation », in Benedikt Widmaier et Frank Nonnenmacher (dir.), *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion und Politische Bildung*, Schwalbach am Taunus, 2011, p. 31-43.

