

**UN NUMÉRO THÉMATIQUE EN LANGUE FRANÇAISE DANS
LA REVUE DE RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ
*CITIZENSHIP EDUCATION RESEARCH JOURNAL (CERJ)***

TITRE DU NUMÉRO THÉMATIQUE

*DÉMOCRATIE, ALPHABÉTISATION POLITIQUE ET ÉDUCATION
TRANSFORMATOIRE : POINTS DE RENCONTRES D'ACTEURS SOCIOÉDUCATIFS
ET DE PERSPECTIVES CRITIQUES*

COÉDITEURS

Paul R. CARR, Professeur titulaire, Université du Québec en Outaouais (UQO)
paulr.carr@uqo.ca

Gina THÉSÉE, Professeure titulaire, Université du Québec à Montréal (UQAM)
thesee.gina@uqam.ca

Ce numéro thématique spécial, le premier en français de la « *Citizenship Education Research Journal* » (CERJ), ou Revue de recherche sur l'éducation à la citoyenneté (RREC), est dédié à la Mémoire de notre stagiaire postdoctorale et coauteure de notre article, Anne-Marie Duclos. Nous étions heureux et fiers qu'Anne-Marie se joigne à nous pour ses études postdoctorales et vienne contribuer aux projets de recherche de la Chaire UNESCO en « Démocratie, Citoyenneté mondiale et éducation transformatrice » (DCMÉT). Nous tenons à souligner la très belle contribution d'Anne-Marie au domaine de l'éducation durant son trop bref séjour dans la vie. Jeune femme dynamique, étudiante brillante et chercheuse engagée, Anne-Marie se destinait à une vibrante carrière académique particulièrement dans les champs de la philosophie pour enfants, de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation pour la démocratie. Comme enseignante, chercheuse, militante, conférencière, animatrice, formatrice ou superviseuse de stage, Anne-Marie mettait sa passion de la vie au service de tous les aspects de sa vie professionnelle. Elle a reçu de nombreux prix, bourses et distinctions qui sont venus reconnaître la qualité de son travail. Mais, c'est peut-être comme musicienne, à la batterie du groupe Rock « Crocodile », qu'elle a exprimé d'autres aspects de sa belle personnalité. Nous sommes très attristés et déplorons le décès d'Anne-Marie Duclos survenu à Montréal le 21 février 2018 à l'âge de 39 ans.



Anne-Marie Duclos

Assises conceptuelles

« Une société qui connaît une scolarité universelle prolongée n'est pas nécessairement démocratique. Sans une égalité des chances d'apprendre, sans une scolarité universelle prolongée, ni la démocratie ni l'Etat de droit qui la sous-tendent ne sont possibles. Et cela est aussi vrai au Nord qu'au Sud, à l'Est comme à l'Ouest. »

« Le pré-requis culturel ou sociologique d'un véritable État de droit n'est possible qu'au sein d'une société qui fait de l'éducation sa première priorité. Nous le savons bien. La force de la société civile tient à la capacité généralisée de s'informer, de questionner et de s'exprimer. Et cette vigilance, cette force de la société civile, est impensable sans l'exercice généralisé du droit à l'éducation. »

(Paul Gérin-Lajoie, extraits de son Discours à l'occasion de la désignation du bâtiment des sciences de l'éducation de l'UQAM comme le « Pavillon Paul-Gérin-Lajoie » le 24 septembre 2009)

Les enjeux interreliés de la démocratie et l'éducation, à la fois multiples, complexes, contextuels et mouvants, se révèlent de plus en plus cruciaux pour les sociétés contemporaines qui font face aux défis d'un monde interconnecté et interdépendant où les organisations et traités internationaux dictent leurs modalités (notamment sur le plan économique), où les mouvements sociaux ont une portée transnationale et où les cadres internationaux, tel celui des « droits de [l'homme] », visent à élaborer un cadre de référence commun à une commune humanité, et où les changements climatiques font peser des menaces sans précédent pour cette humanité (UNESCO, 2015). Ces enjeux et défis sont, certes, d'ordres géopolitique, historique, social, environnemental, économique, culturel, médiatique et technologique, mais ils sont également d'ordres éthique, critique et écologique. Pourtant leur articulation n'est pas manifeste, ni du côté des sphères sociales et politiques ni du côté des sphères éducatives; elle peut même se manifester à contresens lorsque, sous l'effet d'un positivisme latent, le politique en éducation est considéré comme de l'endoctrinement à une idéologie politique et est abordé avec suspicion par des acteurs éducatifs clés. Des études montrent qu'en contextes d'éducation formelle, l'articulation de la démocratie et l'éducation est loin d'être manifeste (Zyngier, Traverso et Murriello (2015), donnant lieu même à ce que certains-es auteurs-es décrivent comme un « déficit de démocratie » (Westheimer, 2015) ou comme une « érosion de la démocratie » (Portelli, 2013), ou encore comme une « démocratie mince » (Carr, 2011). Pour conjuguer les différents aspects des liens entre l'éducation et la démocratie, une éducation transformative et émancipatoire, associée à une alphabétisation politique, est incontournable, que ce soit en contextes éducatifs informels (sphères familiales et péri-familiales/garderies, centres pour Aînés, communautaires, etc.), non formels (sphères sociales, politiques, économiques, médiatiques, culturelles, activistes, etc.) ou formels (sphères institutionnelles telles l'école, l'université, etc.).

La démocratie, que nous caractérisons d'emblée comme une démocratie ample (par un mouvement d'extension), dense (par un mouvement d'approfondissement) ou critique (par un double mouvement de déconstruction et de reconstruction des « faits » sociaux) (Carr, 2011; Portelli, 2013), repose sur des valeurs fondamentales telles la justice sociale, la solidarité, les droits humains, la liberté, la solidarité, la citoyenneté, l'inclusion, la diversité, l'égalité, l'équité, la paix et le bien-vivre-ensemble. Elle s'étend Elle s'enracine profondément dans un sol éducatif riche, imprégné de principes éthiques, critiques, politiques et écologiques, et constitué d'une constellation de savoirs : savoir-être (attitudes), savoirs (connaissances), savoir-faire (habiletés), savoir-agir (compétences),

savoir-devenir (projets de vie), savoir-vivre-ensemble (citoyennetés), savoir-vivre avec l'environnement (écocitoyennetés). L'humus éducatif apportent à la démocratie les éléments nutritifs dont elle a besoin pour mener le dialogue quant aux incontournables tensions sociales dues notamment à des mémoires concurrentes et à des conflits de vérités (Éthier et Lefrançois, 2018; Cornu, 2018). Par exemple, en cette ère de déploiement des technologies numériques et des médias sociaux, la « culture web 2.0 » ébranle les cadres de la démocratie dans leurs fondements mêmes et introduit la nécessité d'une alphabétisation médiatique au même titre qu'une alphabétisation politique, en promouvant la conscience critique, l'inclusion, la participation citoyenne, l'engagement social ainsi qu'un recadrage des citoyennetés (Carr, Hoechsmann et Thésée, 2018; No, Brennan & Schugurensky, 2017). En ce sens, la démocratie ou démocratie dense, ample et critique, comprend un ensemble enchevêtré de processus dynamiques et organiques, et peut ainsi être vue comme un organisme vivant dont les fonctions vitales sont tributaires de la nature de « l'humus éducatif » dans lequel il s'enracine (Delors, 1999).

L'alphabétisation politique constitue l'une des facettes de l'articulation entre la démocratie et l'éducation. Toute alphabétisation est politique, c'est-à-dire que cela concerne les affaires de la Cité (*Polis*), mais aussi dans ce qu'elle a de plus fondamental. Autrement dit, cela concerne « le » politique dans son ensemble et non plus uniquement « la » politique partisane. L'analphabétisme politique, en faisant obstacle à un processus de conscientisation sociale critique et à une participation citoyenne donne lieu à une « démocratie mince », unidimensionnelle, réduite plutôt aux modalités du vote électoral (Carr, 2011). La démocratie ample, dense et critique dont il est question ci-dessus suppose la possibilité d'une alphabétisation politique elle aussi, ample, dense et critique. Une théorie de l'alphabétisation politique appelant une citoyenneté active repose sur la participation sociale, la libération de la parole, le devoir de mémoire, l'engagement dans la Cité et l'empouvoirement (*empowerment*, en anglais). Pour ce, un certain degré d'alphabétisation politique (de l'anglais « *Political Literacy* »), favorisée par la mobilisation cognitive de l'individu, est requis. L'alphabétisation politique, associée à un engagement social, est centrale aux perspectives empiriques de la démocratie; elle désigne un potentiel de participation politique basée sur la connaissance et la compréhension de faits et de concepts politiques fondamentaux (Cassel et Lo, 1997). L'alphabétisation politique devrait permettre l'acquisition de connaissances en vue de développer des attitudes, habiletés et compétences nécessaires pour vivre et cocréer l'expérience démocratique et, réciproquement, l'expérience démocratique devrait promouvoir et renforcer l'alphabétisation politique.

L'éducation transformatoire constitue la pierre angulaire de l'articulation entre la démocratie et l'éducation. Au point de vue terminologique, le suffixe « oire » de « transformatoire » sert à l'éloigner de la connotation trop électrique du terme « transformateur/trice ». « Transformatoire », signifie ici que la transformation est interne aux personnes et collectivités concernées, et non mue par une force externe, imposée de l'extérieur, fut-ce-t-elle éducative. Au point de vue théorique, « transformatoire » fait écho à la notion d'« intérêt émancipatoire » dans la « théorie de l'agir communicationnel » (TAC) d'Habermas (1987). En même temps, « transformatoire » sur le plan collectif, et « émancipatoire » sur le plan individuel, l'éducation dont il est question ici conjugue ces deux axiologies, et s'inscrit dans la théorie habermassienne, quoique de manière critique et malgré la difficulté de transposition d'une telle inscription (Robichaud, 2015). En associant l'éducation transformatoire à la TAC, ou encore en opérant « une reformulation éducative de l'agir communicationnel » (Robichaud, 2015, p. 285), ce sont les fondements mêmes de l'éducation contemporaine qui sont questionnés, à partir de la déconstruction des « pathologies sociales » que cette éducation contribue à reproduire, maintenir, renforcer ou créer, par sa mission implicite de colonisation des corps et des esprits, et d'aliénation des consciences. La démocratie ne peut s'enraciner que dans une éducation transformatoire/émancipatoire inclusive reposant sur des principes fondamentaux d'inclusion de

toutes et tous, de la reconnaissance de la diversité, du respect de l'égalité en droits et de la nécessité de mesures d'équité (Thésée, 2017).

« Si l'acte d'éducation et de transmission des savoirs comporte une variété de dimensions de diverses natures (affective, cognitive, motivationnelle, normative ou culturelle, pour ne nommer que celles-ci), il n'en demeure pas moins qu'il s'agit essentiellement d'une activité communicationnelle qui, éclairée par les thèses d'Habermas, se révèle sous de nouveaux angles, et présente de nouveaux traits idéologiques dont les conséquences ne sont pas sans importance pour la promotion d'une éducation émancipatoire et libératrice... » (Robichaud, 2015, p. 8).

L'éducation transformatoire constitue un sol, l'humus nutritif, favorable à l'enracinement d'une « démocratie dense, ample et critique ». Elle conduit à la transformation des réalités socio-environnementales oppressives et à l'émancipation des personnes opprimées. L'éducation non transformatoire est semblable à l'« éducation bancaire » que dénonce Freire (1974) et à la « colonisation intérieure » d'Habermas (1987), parce qu'elle contribue à reproduire, maintenir, voire même renforcer les dynamiques oppressives systémiques, ou pathologies sociales, qui se reflètent des sphères éducatives (microcosme) dans les sphères sociales (macrocosme), et vice versa. L'éducation transformatoire se présente comme le sol nourricier dans lequel s'ancre la démocratie ample, dense et critique. Elle fait écho à son corollaire, une éducation émancipatoire, où individus et communautés résistent à une éducation de domestication et de déshumanisation pour co-construire une éducation de conscientisation critique (Freire, 1974). Une théorie éducative de l'agir communicationnel permet d'opérer une synthèse du paradoxe de l'éducation qui vise, d'une part, la conservation et la conformité, et d'autre part, la libération. Elle permet aussi d'imaginer cette utopie nécessaire (Delors, 1999), une éducation transformatoire à la fois humaniste, politique, critique, éthique et écologique, qui fait de l'activité éducative une praxis émancipatoire (Robichaud, 2015; Freire, 1974). À la lumière de la TAC et des perspectives sociales critiques en général, l'éducation transformatoire vise globalement la transformation des réalités sociales oppressives (pathologies sociales) et l'émancipation des personnes, mais plus spécifiquement, elle se déploie selon douze dimensions interreliées: 1) des formes d'identités, d'altérités et de citoyennetés (dimension psychologique); 2) des dynamiques de socialisation et des rapports de pouvoir (dimension sociale); 3) les représentations sociales, la communication et les médias (dimension médiatique); 4) des formes d'engagement et de participation, (dimension praxéologique); 5) la pensée critique et les théories critiques de la connaissance (dimension épistémologique); 6) les savoirs nécessaires à la compréhension du monde (dimension scientifique); 7) les habiletés nécessaires pour transformer le monde (dimension technologique); 8) la conscience sociale critique (dimension politique); 9) la conscience environnementale (dimension écologique); 10) le développement durable (dimension économique); 11) la paix et le bien-vivre-ensemble (dimension éthique); 12) de présence au monde, de devenir et de sens de la vie (dimension spirituelle).

« la théorie de la communication cherche à promouvoir une démocratisation radicale de la société. Alors que Horkheimer, Adorno et Marcuse étaient extrêmement sceptiques quant à la capacité des hommes à déterminer volontairement et consciemment les relations sociales, Habermas insiste quant à lui sur la nécessité et la possibilité de revitaliser l'espace public en tant que médiateur actif entre la société civile et le sous-système politique. » (Vandenbergh, 1998, p.175, cité par Robichaud, 2015, p. 51)

Bien plus connue en éducation, via notamment par la pédagogie critique, la théorie sociale critique (TSC) de l'École de Francfort est à la fois mise à distance et refondée par la théorie de l'agir communicationnel (TAC) d'Habermas (Robichaud, 2015). Les perspectives sociales critiques visent à déconstruire les problématiques socio-environnementales qui résultent des pathologies sociales systémiques telles les racismes, sexismes, discriminations, marginalisation, exclusions, et violences de toutes sortes, logiques extractives et vulnérabilités multiples. Nos réflexions et travaux s'inscrivent dans ces perspectives sociales critiques telles l'anticolonialisme, l'antiracisme, l'écologisme, le féminisme ou l'indigénisme.

Description du numéro thématique

Depuis 2012, le projet de recherche « Démocratie, alphabétisation politique et éducation transformatoire » (DAPET) a permis d'étudier les perceptions, expériences et pratiques d'acteurs socioéducatifs aux échelles locale, nationale et internationale. Il est issu du « *Global Doing Democracy Research Project* » mené dans une quinzaine de pays avec plus de 5 000 participants-es. Ce qui a commencé en 2006 par un seul projet de recherche, initié par Paul R. Carr dans une université américaine, est devenu un programme de collaboration internationale incluant plusieurs collègues, dans des projets de recherche ayant produit des modèles théoriques, conceptuels et praxiques (Carr, Zyngier et Pruyt 2012; Zyngier, Traverso et Murriello (2015)). En dépit des contextes socioéducatifs fort différents, des tendances communes se dégagent, notamment : le prisme du néolibéralisme, l'expérience d'une « démocratie mince », la perception de la nature antidémocratique de l'école, le déni du rôle des enseignants-es dans la démocratie, l'inconfort des enseignants-es face aux questions sociales vives ou aux sujets controversés. Les données issues de ces projets de recherche ont été présentées dans le cadre de plusieurs congrès nationaux et internationaux, et ont été publiées principalement en anglais, mais aussi en espagnol et en portugais.

Autour des enjeux de la démocratie et l'éducation, deux colloques organisés à Montréal dans le cadre des Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) de 2016 et 2017. Il s'agit du colloque intitulé « Démocratie, alphabétisation politique et éducation transformatoire : points de rencontres d'acteurs socioéducatifs et de perspectives critiques », et du colloque intitulé « Démocratie, citoyenneté mondiale et éducation transformatoire : contextes, enjeux et défis contemporains ». Ces deux colloques ont réuni divers acteurs de l'éducation, provenant de contextes éducatifs formels ou non formels, pour partager leurs recherches, théories, réflexions et praxis, à partir de perspectives critiques. En 2016, quatre axes thématiques ont orienté les discussions tenues sous formes de présentations ou de panels : i) des perspectives critiques politiques, historiques ou institutionnelles; ii) des perspectives critiques éducatives, scolaires; iii) des perspectives critiques sociales et environnementales; iv) des perspectives critiques « *alter-natives* » (ou nées dans d'autres épistémologies) telles le féminisme, l'indigénisme, l'anticolonialisme, l'antiracisme. En 2017, les trois axes thématiques de la Chaire UNESCO ont orienté les discussions : i) démocratie, ii) citoyenneté mondiale; iii) éducation transformatoire.

Ce numéro spécial, le tout premier de langue française de la « *Citizenship Education Research Journal* » (CERJ), en français « Revue de recherche sur l'éducation à la citoyenneté » (RREC), résulte du projet de recherche DAPET, et aussi du dialogue qui eut lieu en français dans le cadre de ces deux colloques. Il s'inscrit également dans le cadre des travaux et activités de la « Chaire UNESCO en démocratie, citoyenneté mondiale et éducation transformatoire » (DCMÉT) obtenu en 2016 par les deux coéditeurs qui agissent respectivement comme titulaire et cotitulaire de la Chaire. Les liens entre la démocratie et l'éducation, associés à un réseau de thèmes parents, tels l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la paix, l'éducation multiculturelle ou l'éducation à l'environnement, constituent le fil

conducteur des travaux entrepris par les coéditeurs depuis plus d'une décade. Rédigés par certains-es participants-es aux colloques sus-mentionnés-es, mais aussi par d'autres chercheurs-es interpellés, les cinq articles qui composent le numéro spécial rendent compte de manière concrète de ces liens entre la démocratie et l'éducation, et ce, selon divers angles qui ont trait à l'apprentissage des langues, l'éducation inter/multi/culturelle, l'accompagnement en promotion de la santé des jeunes, la formation des enseignants-es en sciences humaines et sociales, un programme d'éducation à la citoyenneté, la notion de citoyenneté et les familles immigrantes, la notion de démocratie chez les étudiants universitaires futurs-es enseignants-es du primaire et du secondaire.

L'article de Myra Deraïche, Philippe Gagné, Marie-Cécile Guillot et Nicole Carignan intitulé « *Les jumelages interculturels et la pédagogie transformatrice* » présente des projets qui sont à la fois des pratiques interculturelles transformatrices et de la recherche sur ces pratiques interculturelles, qui sont menés en collaboration à l'université et au CÉGEP, et qui « *poursuivent un double objectif : pour les immigrants, c'est l'acquisition du français pour faciliter leur intégration et pour les francophones, c'est le développement de leurs compétences de communication interculturelle et de leur jugement critique* ».

L'article de Christine Barras, intitulé « *L'alphabétisation politique dans une démarche d'accompagnement : Déconstruire les idées reçues pour éviter la stigmatisation et l'exclusion des jeunes consommateurs de psychotropes* », présente un projet communautaire dans lequel « *L'accompagnement s'inscrit dans un processus d'alphabétisation politique destiné à outiller les adultes par le repérage et l'analyse d'a priori réducteurs, vecteurs de stigmatisation et d'exclusion, qui ont cours dans notre société et font obstacle à une compréhension sereine du phénomène* ».

L'article de Marc-André Éthier et David Lefrançois intitulé « *Faire contre mauvaise fortune bon cœur, et non pas faire de nécessité vertu : Congédier les construits associés aux différences minorisantes* » offre un cadre de conceptualisation qui a trait à la question du rôle des institutions de formation des enseignants-es en explorant « *le point de vue selon lequel les sciences sociales doivent servir à faire problématiser les injustices particulières par leurs victimes et à amener celles-ci à prendre conscience de leur unité comme agent de majoration démocratique* ».

L'article d'Altay Manço et Christine Barras intitulé « *Compétences interculturelles et accompagnement des familles migrantes dans une perspective de citoyenneté* » décrit « *un projet d'intégration sociale mené depuis plusieurs années en Belgique francophone* » qui aborde une problématique sociale contemporaine criante : « *Les diversités inhérentes à toute population doivent être appréhendées à travers les transversalités identitaires qu'elles occasionnent. Dans ce contexte de revendications, le « vivre-ensemble » est une nécessité sociale* ».

L'article de Gina Thésée, Paul R. Carr, Anne-Marie Duclos et Franck Potwora intitulé « *Conjuguer Démocratie et Éducation : Perceptions et expériences de futurs-es enseignants-es du Québec* » soulève les enjeux liés au « déficit de démocratie en éducation formelle » décrit dans des études menées aux échelles locale, nationale et internationale. Certains volets d'un projet de recherche mené sur le sujet sont présentés; ils amènent à la mise en évidence de « *l'importance d'une éducation pour la démocratie critique (éthique, participative et engagée), dans la formation initiale des enseignants-es, pour mieux combattre le « déficit de démocratie » mais surtout pour mieux enraciner la démocratie dans l'éducation formelle des jeunes* ».

Nous remercions chaleureusement les auteurs-es et co-auteurs-es qui ont contribué à ce numéro spécial. Leurs propositions débusquent, critiquent, questionnent et déconstruisent certains aprioris et construits sociaux; ce faisant, nous croyons qu'elles nourriront les réflexions de divers acteurs socioéducatifs et espérons qu'elles stimuleront à mener des actions socioéducatives susceptibles de transformer les perceptions de la démocratie, l'alphabétisation politique et l'éducation transformatrice, que ce soit en contextes formels, non formels ou informels. En ce sens, c'est sûrement la rencontre, le dialogue et la conscience sociale critique de divers acteurs socioéducatifs qui constituent le meilleur gage d'enracinement de démocraties amples, denses et critiques.

Références

- Carr, P. R., Hoechsmann, M. & Thésée, G. (2018). The Quest for Engaged Participation. Introduction. Democracy 2.0, Old and New Media. In P. R. Carr, M. Hoechsmann & G. Thésée (eds.), *Democracy 2.0: Media, Political and Critical Engagement* (p. xv – xxvii). Leiden: Brill Sense.
- Carr, P. R. (2011). *Does your vote count? Critical pedagogy and Democracy*. New York: Peter Lang
- Carr, P. R., Zyngier D. et Pruyne, M. (eds.). (2012). *Can teachers make a difference? Experimenting with, and experiencing, democracy in education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Cassel, C. A. and Lo, C. C. (1997). Theories of Political Literacy. *Political Behavior*, 19(4), 317-335.
- Cornu, L. (dir.) (2018). Dossier : Conflits de vérités à l'école. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. No. 77, Avril. <http://www.ciep.fr/revue-internationale-deduction-sevres/conflits-de-verites-a-l-ecole>
- Delors, J. (1999). L'éducation ou l'utopie nécessaire. In Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (éd.), *L'éducation : un trésor est caché dedans* (p. 13-31). Paris: UNESCO.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2018). Enseignement de l'histoire nationale au Québec : le « nous, levier ou frein à la problématisation des construits identitaires et minorisants? *Revue française d'éducation comparée*, 17, 61-85.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (T1 et T2). Paris : Fayard.
- No, W., Brennan, A. & Schugurensky, D. (Eds.) (2017). *By the People. Participatory democracy, civic engagement and citizenship education*. Phoenix: Participatory Governance Initiative, Arizona State University.
- Portelli, J. (2013). Peace Education and Critical Democracy: Some Challenges in Neoliberal Times. In C. Borg and M. Grech (eds.) *Blessed are the Peace Makers: Essays in Honour of Don Lorenzo Milani's contribution to Peace* (p. 1-15). Rotterdam: Sense Publishers.
- Robichaud, A. (2015). Jürgen Habermas et la Théorie de l'agir communicationnel : la question de l'éducation. *Thèse de doctorat*. Montréal: Université de Montréal.
- Thésée, G. (2017). L'inclusion dans les politiques et les pratiques enseignantes : analyse conceptuelle et exploration de cadres et dimensions clés. *African Journal of Special Education*, 2(4), 46-77.
- UNESCO (2015). *Éducation à la citoyenneté mondiale. Thèmes et objectifs d'apprentissage*. Paris: UNESCO
- Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good*. New York: Teachers College Press.
- Zyngier, D., Traverso, M. D. et Murriello, A. (2015). 'Democracy will not fall from the sky.' A comparative study of teacher education students' perceptions of democracy in two neo-liberal societies: Argentina and Australia. *Research in comparative and international education*, 10(2), 275-299.