

Lien social et Politiques

La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté

Géraldine Bozec

Citoyenneté des enfants et des adolescents
Numéro 80, 2018

URI : id.erudit.org/iderudit/1044110ar
DOI : [10.7202/1044110ar](https://doi.org/10.7202/1044110ar)

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN 1204-3206 (imprimé)
1703-9665 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bozec, G. (2018). La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. *Lien social et Politiques*, (80), 69–88. doi:10.7202/1044110ar

Résumé de l'article

Ce texte analyse les qualités et les figures du citoyen légitime dans la sphère de l'école, en s'intéressant à la fois aux directives officielles et aux représentations et pratiques des acteurs scolaires. Les données de deux enquêtes qualitatives conduites dans des établissements scolaires français sont ici mobilisées. Le regard porte prioritairement sur la dimension politique de la citoyenneté : le rapport de l'individu au pouvoir et sa capacité d'action dans la vie collective et politique. Globalement, la participation du citoyen apparaît comme une dimension relativement secondaire dans l'éducation scolaire à la citoyenneté, au profit de l'autonomie intellectuelle du citoyen critique. L'école offre peu d'outils permettant aux élèves d'appréhender la vie politique, ses enjeux, ses acteurs et ses processus concrets. L'évitement des sujets politiques que l'on observe dans les classes renvoie non seulement à une conception particulière de la neutralité politique, mais aussi et surtout à l'objectif de cohésion qui est attribué officiellement à l'école et que les enseignants reconnaissent comme légitime. La citoyenneté est par ailleurs censée s'exprimer de plus en plus dans la vie même de l'établissement, dont les modes de fonctionnement doivent se rapprocher de la démocratie politique adulte. Le texte montre les limites d'une telle analogie entre la sphère scolaire et la société politique et identifie divers obstacles qui pèsent sur la mise en oeuvre de cette « démocratie scolaire ». Il met enfin en évidence le décalage entre l'insistance sur la figure d'un individu-citoyen dans l'espace scolaire et l'inscription dans des collectifs que suppose l'exercice réel de la citoyenneté.

Tous droits réservés © Lien social et Politiques, 2018

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]



Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté

GÉRALDINE BOZEC

(Maîtresse de conférences - Université de Nice Sophia Antipolis,
URMIS - Unité de Recherche Migrations et Société)

Si l'éducation à la citoyenneté à l'école est devenue un enjeu important dans de nombreux pays (Schulz *et al.*, 2010), elle occupe une place singulière en France. Inauguré par la Troisième République, l'enseignement civique a été introduit dans les collèges après 1945 et à la fin des années 1990 dans les lycées. Aujourd'hui, la France est le pays européen qui consacre le plus de temps à l'éducation civique comme discipline spécifique (Eurydice, 2012) ; cet enseignement est non seulement précoce, mais aussi systématique, s'étalant sans discontinuer, du primaire au lycée. La formation du citoyen dans le système scolaire français déborde en outre très largement les séances d'éducation civique : reconnue comme une mission transversale à laquelle tous les enseignants sont censés contribuer, elle s'appuie aussi sur la mise en place de projets, souvent conduits en partenariat avec des acteurs extérieurs à l'école, des sorties scolaires, des visites, et s'alimente au quotidien des discussions sur les enjeux et problèmes soulevés par la vie collective dans les établissements scolaires.

Les débats sur le sens et les contenus de l'éducation à la citoyenneté n'ont pas manqué. Les programmes scolaires et directives officielles en la matière ont été modifiés fréquemment, au gré des alternances politiques et des événements. À chaque moment de crise politique, le rôle de l'école en matière de formation du citoyen s'est vu mis en question. Et cette tendance

se poursuit toujours : après les attentats de janvier 2015, le ministère de l'Éducation nationale a réagi en prescrivant, dans l'immédiat, l'organisation de temps de discussion en classe et d'une minute de silence, et à plus long terme « une grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République » (MEN, 2015a). Quelques mois plus tard, en septembre 2015, les nouveaux programmes scolaires d'« enseignement moral et civique » (EMC) ont été mis en œuvre à tous les niveaux du système scolaire, de l'école primaire au lycée (MEN, 2015b).

Le rôle politique et civique de l'éducation scolaire a donc été reconnu de manière particulièrement importante dans le cas français (Bozec, 2016). Mais quelles sont les qualités citoyennes qui sont promues auprès des enfants et des adolescents dans ces activités scolaires ? Ce texte sera centré sur les figures légitimes du citoyen dans la sphère de l'école, telles qu'elles apparaissent à travers le *curriculum* prescrit – directives officielles et contenus des programmes scolaires –, mais aussi et surtout à travers les représentations et pratiques effectives des acteurs de l'école – enseignants en premier lieu, mais aussi conseillers principaux d'éducation (CPE), dont le rôle en matière d'éducation à la citoyenneté a été renforcé ces dernières décennies. Pour ce faire, deux enquêtes qualitatives, conduites à une dizaine d'années d'intervalle, sont mobilisées. Elles ont porté sur une trentaine de classes de l'enseignement primaire entre 2004 et 2007, et sur six classes d'école primaire, six classes de collèges et six classes de lycées entre 2012 et 2016. Elles ont reposé sur des observations, des entretiens avec les enseignants et les CPE des établissements secondaires, ainsi que la compilation de documents (extraits de cahiers d'élèves et documents de préparation utilisés par les enseignants). La population de l'enquête a été diversifiée le plus possible du point de vue des caractéristiques des établissements¹, mais aussi des profils des enseignants (notamment en termes d'âge, de sexe, d'origines sociales et d'orientations idéologiques)².

La citoyenneté représente une notion polysémique, aux contours flous, dont l'usage a connu ces dernières décennies une véritable inflation – le citoyen est aujourd'hui « partout », à l'école, mais aussi dans l'armée ou l'entreprise (Rémond, 2000) – et peut renvoyer à des significations et des pratiques très hétérogènes. Afin de cibler l'analyse, le regard portera prioritairement ici sur la dimension proprement politique de la citoyenneté : on s'intéressera au rapport que la citoyenneté implique entre l'individu et le pouvoir, en d'autres termes au rôle d'acteur et à la capacité d'action du

citoyen dans la vie collective et politique. La citoyenneté est constituée de deux pôles : allégeance et acceptation de l'ordre social et politique d'un côté, participation à sa construction, de l'autre (Leca, 1986). Lequel de ces pôles est-il mis en relief dans les discours et pratiques scolaires contemporains et comment s'articulent-ils ?

Deux aspects seront examinés ici. En premier lieu, comme la citoyenneté démocratique implique l'idée d'une participation des individus aux choix collectifs, ne serait-ce que pour élire leurs gouvernants, elle est indissociable de « la croyance dans l'intelligibilité du monde politique par tout citoyen » (Leca, 1986). C'est pourquoi éducation et citoyenneté ont été étroitement liées dans l'histoire française : les élites de la Troisième République entendaient faire de l'école publique le relais principal permettant « une éducation de la démocratie » (Rosanvallon, 1992) en favorisant chez les élèves un attachement à la République et ses valeurs, mais aussi l'apprentissage des institutions politiques nouvellement installées et de l'acte électoral en particulier (Déloye, 1994). Aujourd'hui, dans un tout autre contexte marqué à la fois par l'acceptation massive du régime républicain et de la démocratie politique, ainsi que la montée de l'abstention et de la défiance à l'égard des élites politiques (Braconnier, 2010), comment le monde politique et les formes de participation citoyenne sont-ils présentés dans l'univers scolaire ? Il convient également de s'interroger sur la participation des élèves et les rapports de pouvoir dans l'ici et maintenant de l'école. En effet, alors que l'école républicaine d'antan « était censée former des citoyens *de demain* », la « citoyenneté suscite désormais des attentes *au présent* » : elle devient « l'idéal même d'une école véritablement démocratique » (Barrère et Martuccelli, 1998). L'élève se voit aujourd'hui confier des droits qui vont au-delà de la protection qui lui est due en tant que mineur (Renaut, 2002) : il détient des droits actifs qui lui confèrent une forme de souveraineté en lui permettant de s'exprimer sur les enjeux de la vie scolaire, voire de contribuer à l'institution des normes collectives et aux décisions relatives à son établissement.

L'analyse portera donc d'abord sur la place qui est accordée au politique dans l'éducation scolaire à la citoyenneté, puis sur la manière dont la participation du citoyen – projetée dans le futur, mais aussi exercée dès maintenant dans l'espace scolaire – est encouragée par les acteurs de l'école.

1. La place du politique dans l'éducation civique scolaire

Depuis les années 1950, des travaux sur la socialisation politique des enfants et des adolescents, menés en majorité en Amérique du Nord, ont cherché à analyser les effets de l'éducation scolaire, en particulier de l'enseignement civique, sur le rapport des élèves au politique. Leurs conclusions divergent concernant l'évaluation de l'impact de l'école, considéré comme plus ou moins important selon les auteurs. L'école n'est pas le seul milieu de socialisation et bien d'autres éléments, en particulier le milieu familial des élèves, influent sur leurs connaissances et leurs attitudes civiques et politiques. Les auteurs soulignent toutefois de manière concordante le rôle joué par l'étude et la discussion en classe de sujets politiques et sociaux. L'inclusion du politique dans les activités et les débats scolaires tend à développer les connaissances des élèves, mais aussi leur intérêt pour la politique (suivi d'informations politiques et discussions politiques hors de la classe), leur sentiment de pouvoir influencer sur la vie politique et leur volonté de s'impliquer dans le futur (Amadeo *et al.*, 2002 ; Feldman *et al.*, 2007 ; Hahn, 1998 ; Langton et Jennings, 1968 ; McDevitt et Chaffee, 2000 ; Niemi et Junn, 1998 ; Schulz *et al.*, 2010).

S'interrogeant sur le cas français, Annick Percheron a émis l'hypothèse, au début des années 1980, que l'attachement des enseignants à la norme de neutralité politique les conduisait à exclure les sujets liés à la sphère politique (ses acteurs, les enjeux discutés dans le monde politique) des discussions et des activités scolaires. L'éducation civique scolaire était alors tournée vers l'apprentissage des aspects les plus formels et les plus institutionnels de la démocratie (Percheron, 1984). Cette hypothèse se vérifie-t-elle dans l'éducation civique actuelle ?

1.1 Une dépolitisation de la citoyenneté

La conception de cet enseignement a beaucoup évolué ces deux dernières décennies dans les textes officiels. Dans les programmes scolaires récents (ceux des années 2000 et 2010), elle dépasse très largement, en particulier dans les établissements secondaires, la seule connaissance des institutions pour intégrer l'étude et la discussion d'enjeux de société. Outre le développement de connaissances sur ces enjeux, les enseignants sont invités à utiliser des situations pratiques (exemples fictifs ou tirés de l'histoire ou de l'actualité) de même que des débats argumentés entre élèves pour aborder

ces thématiques. Pour citer quelques exemples, les questions de racisme et de discrimination, d'inégalités entre les hommes et les femmes ou de laïcité reviennent régulièrement dans les programmes scolaires (MEN, 2000 ; 2001 ; 2009 ; 2010 ; 2011 ; 2012 ; 2015). Les exemples de mise en œuvre proposés par le Ministère renvoient même parfois à des sujets très controversés dans l'actualité récente : en cycle 4 (de la cinquième à la troisième), une ressource d'accompagnement portant sur les droits de l'homme suggère aux enseignants, pour aborder le thème de la laïcité, de faire étudier en classe l'affaire de la crèche Baby-Loup puis d'organiser un débat entre groupes d'élèves, chaque groupe devant porter une prise de position spécifique sur cette affaire³.

Comment les enseignants mettent-ils en pratique ces programmes qui les invitent à faire entrer le politique – dans son actualité et sa conflictualité – dans le champ des activités scolaires ? On observe un certain décalage entre les prescriptions officielles et les pratiques. D'abord, une grande partie des enseignants enquêtés consacre peu de temps, sur l'année, aux séances d'éducation civique. Certains abordent quelques thématiques au programme à travers l'enseignement de l'histoire, sans consacrer de temps spécifique à l'éducation civique. Le manque de temps pour couvrir les programmes d'autres disciplines est souligné par les personnes interrogées. L'éducation civique apparaît également difficile pour eux à mettre en œuvre : ne s'appuyant pas sur une discipline précise, elle n'est pas reliée à leur formation initiale et d'après ce qu'ils en rapportent, n'a pas ou peu été abordée dans leur formation d'enseignants. Par ailleurs, les méthodes pédagogiques actives préconisées par les programmes actuels déstabilisent une grande partie des enquêtés, qui disent manquer d'expérience, en particulier concernant la mise en œuvre de débats en classe. Les enseignants des écoles primaires prêtent davantage de vertus aux débats, non seulement pour favoriser chez l'enfant l'écoute de l'autre, mais aussi pour encourager l'expression des élèves. Dans les établissements secondaires, ce modèle « expressif » (Plaisance, 1986) est beaucoup moins affirmé. Les professeurs du secondaire insistent sur la priorité que constitue l'acquisition de savoirs :

Les débats, moi je veux bien en faire, mais les élèves en fait, enfin souvent c'est très pauvre, ils manquent vraiment de connaissances, ils suivent très peu les infos... donc en réalité je suis souvent obligé de prendre les choses par le commencement, étudier le sujet, lire des docs avec eux, etc. Le débat

peut venir après mais on n'a pas toujours le temps et de toute façon, eux ce qu'ils veulent... ils me posent des questions, c'est comme ça que ça se passe en fait. (Arnaud, 39 ans, professeur d'histoire-géographie et d'EMC dans un collège parisien mixte socialement)

On relève également qu'une forme de dépolitisation de la citoyenneté est à l'œuvre dans l'éducation civique scolaire, au sens où les acteurs et les enjeux spécifiques à l'univers politique, mais aussi la conflictualité qui lui est inhérente – le politique renvoyant à la compétition pour le pouvoir et à la division idéologique (Favre, 2005 ; Leca, 1973 ; Mouffe, 1993) – sont minorés, voire totalement occultés. Le traitement des sujets politiques en classe tend en effet à évacuer leur caractère proprement politique en les délestant à la fois de leur nature controversée et de leur inscription dans l'espace politique. Cette tendance à la dépolitisation s'observe de manière courante dans les classes, quels que soient les profils des enseignants, même si, comme on le verra, des différences existent entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

Plusieurs caractéristiques de l'éducation civique à l'école contribuent à cette dépolitisation de la citoyenneté. Tout d'abord, les séances d'éducation civique sont avant tout l'occasion de présenter aux élèves les valeurs et les grands principes de la démocratie, dans leur dimension générale et abstraite (les différentes formes de liberté, d'égalité), de même que les institutions publiques et les prescriptions légales qui les mettent en œuvre (législation sur les discriminations, le racisme, la parité ou la liberté d'expression par exemple). Les contradictions pouvant exister entre ces différents principes, la manière dont ils se traduisent ou non dans la réalité sociale et les luttes politiques qui les entourent dans la société française actuelle ne sont pas centraux dans les activités scolaires. Les exemples choisis dans les séquences de classe sont bien souvent éloignés dans le temps et dans l'espace. Ce sont surtout des exemples historiques (comme l'esclavage ou la situation des populations juives dans l'Allemagne nazie) ou des exemples concernant le contraste avec les pays actuellement non démocratiques, qui fournissent des occasions de mises en perspective. Ainsi, des séances qui portent sur les droits de l'enfant (fréquentes à l'école primaire puisque le thème figure de manière récurrente dans les programmes scolaires) donnent lieu à des évocations d'autres pays du monde où ces droits sont bafoués (notamment le droit à l'éducation). À plusieurs reprises, les rédacteurs des programmes

d'EMC de 2015 incitent les enseignants à travailler avec leurs élèves sur des exemples d'engagement civique ; significativement, les illustrations choisies par les enseignants renvoient très majoritairement à des figures historiques en France (comme Olympe de Gouges sous la Révolution pour traiter des droits des femmes) ou à des personnalités dans d'autres pays (telles que Nelson Mandela).

En deuxième lieu, les partis politiques, acteurs incontournables des démocraties contemporaines, font rarement l'objet d'explications en classe, et encore moins de séances pédagogiques à part entière, y compris en période d'élections. En 2007 puis en 2012, dans le contexte des élections présidentielles et législatives, certains enseignants ont mentionné en classe les principaux partis, mais leur positionnement sur l'échiquier politique n'a presque jamais été expliqué, de même que les notions de gauche et de droite (dans leur signification actuelle, en particulier). Si le vote et les élections font partie des sujets d'étude, c'est sous l'angle des valeurs civiques – l'importance de la démocratie et de l'exercice des droits politiques – et de la procédure qu'ils sont abordés par les enseignants.

En troisième lieu, l'éducation civique scolaire présente les institutions et les processus politiques comme ouverts, égalitaires, tournés vers la définition et la réalisation du bien commun. Elle met ainsi l'accent sur la dimension formelle, institutionnelle et en partie idéalisée de la vie politique et fournit peu d'outils permettant aux élèves de l'appréhender de manière « réaliste » (Galichet, 1998), à partir des acteurs collectifs concrets (partis politiques, syndicats, associations, mouvements sociaux, etc.), de leurs rapports de force et des ressources nécessaires à la mobilisation et l'engagement.

Au total, les activités en classe sont donc peu saisies comme des occasions privilégiées pour étudier ce que les droits et les principes démocratiques peuvent avoir de problématique et de conflictuel dans la société d'aujourd'hui. Elles tendent ainsi à évacuer la dimension proprement politique de la citoyenneté.

1.2 Ce que la neutralité politique veut dire

Cet évitement du politique (Eliasoph, 2010) est lié à plusieurs raisons. Outre l'absence de formation des enseignants dans ce domaine, il faut noter que les sources officielles et les programmes scolaires tendent eux aussi à occulter les acteurs politiques et sociaux, les relations de pouvoir et les

conditions concrètes de l'action politique. Sur ce point, l'éducation civique a en fait peu évolué (Roig et Billon-Grand, 1968 ; Percheron, 1984).

Par ailleurs, les enseignants demeurent attachés à une norme de neutralité politique de l'école et ils jugent difficile d'évoquer certains sujets qui pourraient les conduire, selon leurs mots, à « *interpréter* », voire à « *prendre parti* » politiquement. Les sujets évoqués par les enquêtés s'apparentent aux questions dites « *controversées* » (Kelly, 1986) ou « *socialement vives* » dans la littérature de recherche en éducation. Il s'agit de questions qui, de manière générale, sont source d'incertitudes, de controverses et de désaccords dans la société et parmi les enseignants et les élèves (Legardez et Simonneaux, 2006), mais elles renvoient là plus spécifiquement aux controverses dans le champ politique. Par exemple, à l'occasion de la première enquête, la question de l'Union européenne, fortement débattue dans le contexte du référendum sur le traité constitutionnel européen de 2005 et de l'ouverture des négociations relatives à l'éventuelle adhésion de la Turquie, est apparue comme un sujet « *brûlant* » pour plusieurs enquêtés. En témoignent les réticences de Sylvain, professeur dans une école primaire à Nantes, à ouvrir les discussions sur cette question en classe :

[Parler de l'Europe à l'école] c'est pas un truc facile parce qu'à cet âge-là les gamins ils posent plein de questions. Et quand y'en a un « la Turquie va entrer dans l'Europe », c'est pas facile de répondre parce que y'aurait une dose de politique dans la réponse et même si on dit qu'on peut parler de politique, faut quand même éviter, même si c'est à la fois sans prendre parti et sans donner des éléments qui sont des prises de parti de certains de nos dirigeants, on a vite fait d'avoir peur de dire une bêtise ou de dire quelque chose qui puisse traduire une interprétation.

Ce passage illustre bien la position la plus commune des enseignants sur la place de la politique à l'école. Elle renvoie aux acteurs et partis politiques ainsi qu'à l'univers de la division idéologique et de la concurrence pour le pouvoir. Les personnes interrogées ne se contentent pas de rejeter l'idée d'un enseignement qui pourrait s'avérer partisan : ils « *évitent* » au maximum de parler de sujets politisés par peur de laisser transparaître leur opinion. La neutralité de l'école est donc appréhendée de manière particulière par les enquêtés : le plus souvent, elle renvoie à une posture de « *neutralité exclusive* » fondée sur l'abstention et l'évitement de ces questions controversées (Kelly, 1986)⁴.

Les raisons associées à cette norme de neutralité politique ne sont cependant pas tout à fait les mêmes selon le niveau d'enseignement. Au lycée, les professeurs craignent davantage la possibilité d'un affrontement direct avec certains élèves qui pourraient être en désaccord. À l'école primaire et dans une moindre mesure au collège, les enquêtés évoquent le faible degré d'autonomie de leurs élèves et le fait qu'ils ne font que « répéter » les propos de leurs parents ; c'est donc ici avant tout la crainte d'aller à l'encontre des opinions parentales, voire de s'exposer aux plaintes des familles en remettant en cause leur prééminence dans la transmission des valeurs et des orientations idéologiques qui s'exprime (Percheron, 1984).

1.3 Transmettre des valeurs posées comme consensuelles

La tendance à l'évacuation du politique en classe débouche sur l'évitement de certains sujets ou sur une présentation factuelle et dépolitisée des enjeux qui occulte leur caractère controversé. Ainsi les « émeutes » de banlieues en 2005, parfois abordées dans les classes au moment de la première enquête, ont-elles été essentiellement évoquées en termes de condamnation de la violence. Cet aspect apparaissait aux enquêtés comme le plus « *apolitique* » car le plus consensuel, comme le montrent les propos de cet enseignant :

Q : *Vous parlez parfois de sujets d'actualité, sur lesquels il y a un débat politique ?*

R : Olivier (professeur dans une école primaire de Brest) – [...] *Ça va pas être un sujet d'ordre politique, des grands choix d'ordre politique, ça va rester de l'ordre de la valeur : qu'est-ce qui est bien ou pas bien, acceptable ou non. La politique, c'est un engagement, on est forcément engagé d'un côté ou de l'autre. Là on reste de l'ordre du général, l'impact que ça peut avoir sur nos vies de tous les jours. « Et qu'est-ce qui peut être fait ? », « les violences dans les banlieues, qu'est-ce qu'on en pense ? » Ça peut rester apolitique. Et d'ailleurs, les hommes politiques sont tous d'accord pour dire que ce n'est pas bien.*

Par opposition à l'univers politique, qui est celui de la division idéologique, il existe selon Olivier des « *valeurs* » sur lesquelles tout le monde peut s'accorder, comme le refus de la violence dans ce contexte particulier des événements de 2005. De la même manière, les attentats de janvier 2015 contre les journalistes de *Charlie Hebdo* ont essentiellement été abordés en

classe (lorsqu'ils l'ont été) sous l'angle de la condamnation de la violence. Les enseignants qui en ont discuté avec leurs élèves disent avoir eu le souci « d'apaiser » et « d'éviter les polémiques » : un professeur de lycée rapporte ainsi avoir « refusé d'entrer dans les débats sur l'insulte à la religion » suite à l'intervention d'un de ses élèves qui faisait remarquer que le journal mettait en cause les musulmans.

En fin de compte, au-delà du respect de la norme de neutralité de l'école, c'est la peur de diviser la classe en fonction des orientations idéologiques et des appartenances des élèves (et de l'enseignant) qui semble pousser les enquêtés à éviter certains sujets (ou certains aspects d'un sujet). Parler de problèmes politiques et sociaux à l'école reviendrait à introduire le risque du conflit dans la classe, alors que les directives officielles sur l'éducation à la citoyenneté insistent surtout, depuis les années 1990 et plus encore 2000, sur la transmission des « valeurs de la République », c'est-à-dire des valeurs posées comme « communes » (Bozec, 2015).

Cette « socialisation au consensus » n'est pas pour autant dénuée de contenu politique (Boone, 2013). Présenter les « émeutes » de banlieue de 2005, par exemple, en termes de refus de la violence correspond de fait à une vision politique particulière, même si elle est présentée comme la plus courante dans le champ politique. La neutralité de l'école apparaît de toute façon largement illusoire dans la mesure où les orientations et les valeurs de l'enseignant sont perceptibles dans sa manière de traiter (et de choisir) les sujets d'étude et de débat. Sur certaines questions, les enquêtés abandonnent d'ailleurs sans réserve cette posture de « neutralité exclusive » : ils n'hésitent pas à intervenir, de manière consciente et délibérée, lorsqu'un propos ou un comportement d'élève porte atteinte à certaines valeurs auxquelles ils sont attachés et ils le font d'autant plus qu'ils s'y sentent autorisés par l'institution scolaire et le poids symbolique de la loi. Ainsi en est-il, par exemple, des propos racistes ou mettant en cause l'égalité entre les femmes et les hommes, dans un contexte où ces enjeux sont devenus une priorité pour l'institution scolaire. Face à ce type de propos, les enseignants réagissent quasi-systématiquement en rappelant l'interdiction légale des discriminations. Ce type d'interventions a bien évidemment une connotation politique puisqu'elles reviennent à délégitimer, dans l'espace scolaire, certaines opinions et certains comportements en les associant à un interdit légal (et moral). Mais ce rappel de la loi agit aussi comme un facteur supplémentaire de dépolitisation : il met fin à la réflexion et au débat et fait de

la classe un lieu où des normativités contradictoires ne peuvent pas être exprimées ni travaillées (Galichet, 1998).

1.4 Protéger les enfants à l'école primaire

À l'école primaire, la dépolitisation de la citoyenneté à l'œuvre dans l'éducation civique s'appuie également sur une autre logique, plus spécifique à ce niveau d'enseignement. S'y exprime particulièrement de la part des enseignants une volonté de protection des enfants contre les problèmes du monde adulte. Or, les sujets politiques peuvent rendre visibles ces réalités, tout comme les différences et les inégalités existant entre les enfants selon leurs milieux familiaux. Magali, enseignante en CM2 à Nantes, exprime les difficultés qu'elle a rencontrées à l'occasion de discussions en classe sur les droits du citoyen lors d'une séance d'éducation civique : le sujet mettait en lumière l'exclusion des droits que connaissent les familles et les enfants sans papiers accueillis dans son école. Les enseignants ne croient pourtant pas à « l'innocence politique des enfants » (Percheron *et al.*, 1978 : 11) : ils sont conscients que leurs élèves sont en réalité « *très confrontés aux problèmes des adultes* », selon les mots d'une professeure d'école primaire à Brest. Mais il convient pour elle de protéger le plus possible cette part d'enfance :

Le lycée, la fac, c'est l'âge de s'intéresser à tout ça [la politique] [...] Il faut préserver le monde de l'enfance. Je trouve que c'est pas plus mal de les laisser baigner dans leur monde d'enfant pour l'instant, leur Diddl, leurs idoles de foot, leurs cartes Yu-Gi-Oh, leurs dessins animés préférés, on les laisse là-dedans. Les protéger parce qu'ils prennent bien assez de baffes par la vie déjà.

2. Le citoyen actif en retrait

L'école offre donc peu d'outils permettant aux élèves d'appréhender l'univers politique dans ses divisions et ses processus de fonctionnement réels. Valorise-t-elle davantage le rôle d'acteur du citoyen dans le futur, comme dans l'ici et maintenant de l'école ?

2.1 Une vision intellectualiste et individualiste de la citoyenneté

« *L'esprit critique* » apparaît comme une expression récurrente dans les discours des personnes interrogées et une qualité centrale attendue du futur (bon) citoyen. Les enseignants s'inscrivent ainsi en continuité par rapport à l'idéal émancipateur qui était celui de l'école de la Troisième République : aujourd'hui comme hier, l'école doit forger des citoyens capables d'analyser avec une distance critique les messages politiques et médiatiques. Le citoyen doit s'affranchir de toutes les formes d'autorités sociales et politiques, pour être capable de penser « *par lui-même* », à l'image de la figure historique des philosophes et des révolutionnaires incarnant la liberté de penser et de s'exprimer :

Pour moi il y a une grande période qui est très importante, c'est la Renaissance avec les idées d'humanisme [...] toutes ces idées de philosophie, l'importance du livre, la circulation des idées [...] Moi je veux faire des élèves des démocrates, profondément attachés à la démocratie, à la République, ça c'est clair. Et c'est des périodes très importantes pour ça, pour comprendre comment on en est venu à cette Révolution et tout ça. [...] L'importance que ça a eue avant et toujours aujourd'hui. Parce que je leur dit toujours " Arrêtez de croire, de dire " "je pense que ça, c'est ça, c'est ça", "j'ai entendu dire que...", "on m'a dit que..." ". "Allez ! y a des livres, y a Internet, allez ! on vérifie par soi-même que..." " Esprit critique.
(Rose, 38 ans, enseignante en CM1 à Brest)

La norme d'autonomie, prégnante dans l'école pour le travail scolaire et l'acquisition de savoirs (Lahire, 2005), se retrouve ici déclinée dans une version plus politique. Dans les discours enseignants, la citoyenneté est étroitement associée à une autonomie de type intellectuel : la capacité à user de sa raison pour se forger une opinion sur la vie politique en toute indépendance. La construction de la citoyenneté est alors appréhendée à l'aune de la mission générale de l'école : il s'agit de forger la capacité des futurs citoyens à lire, comprendre, interpréter des informations en toute autonomie, dans le domaine politique comme dans d'autres.

L'éducation à la citoyenneté s'adresse en fin de compte davantage à la pensée qu'à l'action dans le cadre scolaire, malgré l'accent mis dans les derniers programmes sur « l'engagement » comme une des quatre dimensions

essentielles de l'EMC (à côté de l'exercice du jugement critique, de la compréhension du rôle de la règle et du droit, de la sensibilité et de la conscience morale). Ces textes font référence à plusieurs reprises à l'implication des élèves dans des projets à l'école (associations, instances participatives de l'établissement) mais aussi en dehors (projets portant sur l'environnement ou la solidarité) (MEN, 2015b). Certaines séances d'histoire (sur la Révolution française, l'installation de la République), d'éducation civique (sur le vote) ainsi que les élections de délégués de classe constituent autant d'opportunités pour les enseignants interrogés de sensibiliser les élèves à la voix qu'ils auront plus tard dans leur vie de citoyen. Il reste que la participation civique a une place relativement limitée dans l'éducation à la citoyenneté telle que la conçoivent les enquêtés, au profit de la figure du citoyen critique.

La citoyenneté promue à l'école est centrée sur la figure d'un individu-citoyen, et non d'un acteur inscrit dans des collectifs qui tire son pouvoir de l'action en commun et de la puissance du nombre. Non seulement elle met l'accent sur l'autonomie intellectuelle du futur citoyen, mais elle valorise essentiellement le vote, acte politique construit comme l'expression d'une opinion individuelle (Déloye, 1994 ; Garrigou, 2002 ; Rosanvallon, 1992). Est-ce alors dans la vie scolaire elle-même que la formation du citoyen à l'école réinstalle une dimension plus participative et collective ?

2.2 Les obstacles à la « citoyenneté scolaire »

Dans la sphère de l'école, la citoyenneté ne renvoie plus seulement à une projection vers l'avenir et l'âge adulte : depuis trois décennies, il est de plus en plus question d'une citoyenneté proprement « scolaire », exercée par les élèves dans l'école elle-même. Dans ce « modèle analogique » d'éducation à la citoyenneté (Galichet, 1998), l'espace scolaire est doté de certains attributs de la société politique adulte et l'élève se voit accorder des formes de souveraineté (limitées) dans la vie scolaire. À partir de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 qui place l'élève « au centre » du système éducatif, les textes officiels se multiplient pour accorder de nouveaux droits aux élèves et consolider les instances participatives au sein des établissements scolaires.

Les textes officiels reconnaissent la citoyenneté des élèves de manière graduelle, en les dotant de droits et de responsabilités de plus en plus étendus au fil de l'âge. Dans les pratiques effectives, on observe une réalisation très inégale de l'idéal de citoyenneté scolaire, non seulement en fonction des niveaux d'enseignement, mais aussi selon les établissements

(Bozec, 2016 ; Becquet, 2009 ; Condette-Castelain, 2009 ; IGEN, 2014 ; MEN, 2013). En l'absence d'institutionnalisation des dispositifs participatifs dans l'enseignement primaire, seule une partie des écoles enquêtées a mis en place des conseils à l'échelle de l'établissement entier, permettant aux enfants élus de donner leur opinion sur les problèmes de la vie collective à l'école. Dans les trois collèges étudiés, il n'existe aucun conseil des délégués de la vie collégienne (CVC), du moins au moment de l'enquête (qui a pris fin avant la généralisation des CVC à l'ensemble des collèges en novembre 2016). L'instauration des conseils des délégués de la vie lycéenne (CVL) est plus ancienne, elle date du début des années 2000. Des CVL existent donc dans les trois lycées observés, mais dans deux d'entre eux, les réunions de cette instance avant la tenue du conseil d'administration ne sont pas systématiques et les adultes qui y prennent part confient que le CVL est peu actif dans leur établissement.

La mise en œuvre de la citoyenneté scolaire rencontre en fait plusieurs types d'obstacles. Le premier tient aux difficultés d'une mobilisation collective des adultes en faveur de la démocratie scolaire. Les acteurs scolaires n'ont en effet pas la même conception de l'intérêt des instances de participation et du statut de l'élève au sein de l'école. L'efficacité des instances participatives dépend étroitement de l'implication d'un grand nombre d'acteurs au sein des établissements : au-delà de l'engagement des CPE (et de la direction), les enseignants peuvent jouer un rôle important, en s'investissant dans ces conseils, en transmettant des informations dans leur classe, en sensibilisant leurs élèves aux élections, aux fonctions et à l'importance de ces conseils. Les enseignants enquêtés, en fonction de leur degré de politisation, de leurs orientations idéologiques, de la conception qu'ils se font de la pédagogie, valorisent très diversement la participation des élèves aux choix collectifs dans l'établissement. Et, comme on l'a noté plus haut, cette dimension reste relativement secondaire par rapport à la formation d'un citoyen critique à laquelle leur action leur paraît contribuer plus directement. Ce sont souvent les conseillers principaux d'éducation interrogés qui se montrent les plus militants en matière de démocratie scolaire et qui sont en première ligne pour l'animer. Mais ce n'est pas systématique et l'on note aussi parmi eux une hétérogénéité des représentations. Au-delà de cette diversité de conceptions entre les acteurs, faire vivre la citoyenneté scolaire exige de fait un investissement important et un travail de coordination et d'équipe dont on connaît les difficultés dans les établissements scolaires (Barrère, 2002 ; Dupriez, 2010).

Plus fondamentalement, la citoyenneté scolaire entre en porte-à-faux avec la logique propre qui est celle de l'espace scolaire. La relation éducative présuppose une inégalité des rôles entre enfants et adultes alors que la citoyenneté reconnue aux élèves tend vers davantage d'égalité. Cette tension est bien visible dans les réunions des conseils de la vie lycéenne observées. L'élève y est à la fois citoyen et apprenant. Il porte des demandes et des revendications, mais il se voit parfois corrigé dans son expression par les adultes, ou initié aux règles et aux contraintes techniques et financières qui pèsent sur un établissement scolaire.

On observe aussi que les CVC et CVL, de même que les autres espaces de parole existant en classe (heures de vie de la classe, conseils d'élèves au niveau du groupe-classe) ne sont pas seulement utilisés pour faire une place aux initiatives des élèves, mais aussi pour assurer d'une manière plus efficace l'ordre et la discipline scolaires (Barrère et Martuccelli, 1998). En effet, le groupe de pairs joue parfois un rôle de transmission des règles et comportements valorisés par les adultes dans l'école : comme le dit une professeure d'école primaire à propos du conseil d'enfants qu'elle organise dans sa classe, « *il y a certaines choses qui passent beaucoup mieux si les élèves l'entendent de la bouche d'autres enfants que si ça vient forcément de la maîtresse qui fait la morale* ». Dans un lycée, on retrouve la même logique lorsque les demandes des lycéens élus concernant la cafétéria – sur la variété des plats proposés, mais aussi sur la propreté des lieux – sont l'occasion pour le proviseur de rappeler aux élèves les règles d'hygiène et de leur demander de relayer le message dans leurs classes. Les instances participatives sont ainsi tout autant un lieu de rappel et d'intériorisation des règles scolaires que de propositions de nouvelles actions et de nouvelles normes par les élèves. Il faut dire d'ailleurs que le respect des règles est reconnu comme une dimension essentielle de l'éducation à la citoyenneté, à l'école primaire (Bozec, 2014) et au collège tout particulièrement, par l'âge des élèves. On relève aussi sur ce point des différences selon la composition sociale du public scolaire. Les enseignants exerçant dans l'éducation prioritaire soulignent d'autant plus l'importance du respect des règles qu'il ne leur paraît pas assuré dans les familles et le quartier des enfants, où domineraient selon eux les insultes, la violence dans les rapports sociaux et le non-respect des biens publics. À *contrario*, certains professeurs exerçant dans des quartiers socialement favorisés rapportent accorder moins de place qu'ailleurs à l'éducation à la citoyenneté, car, selon les mots de l'un d'entre eux, « *globalement il n'y a pas trop de problèmes de respect des règles ici* ». L'éducation à la

citoyenneté apparaît donc comme tournée vers l'autodiscipline individuelle vis-à-vis des règles scolaires.

En dernier lieu, le mode de fonctionnement des instances participatives remet en question leur portée tout comme leur dimension collective. Les sujets qui y sont évoqués touchent de manière massive au cadre de vie des élèves (repas à la cantine, organisation des espaces de la cour, présence de savons dans les toilettes et de poubelles dans les locaux, etc.). Ce qui fait le cœur de la vie scolaire – les relations entre enseignants et élèves et l'acquisition de savoirs – n'est pratiquement jamais discuté. Les élèves élus semblent s'autocensurer largement dans ce domaine et avoir conscience de ce qui est dicible ou non dans ces espaces participatifs (Becquet, 2009). Lors des conseils de classe, il est régulièrement rappelé aux élèves que la mise en cause individuelle des enseignants n'a pas droit de cité dans les discussions, qui doivent privilégier le travail scolaire et l'orientation de chaque élève. Le lien entre les délégués et la classe qu'ils représentent est plus ou moins assuré, la limite majeure tenant plutôt à la restriction du champ de la parole des délégués dans les conseils de classe. En revanche, au niveau des conseils observés à l'échelle de l'établissement (conseils de la vie lycéenne et conseils d'administration), le lien représentatif entre les élus et le reste des élèves semble faible. Les élèves élus échangent très peu entre eux et avec les autres élèves sur les revendications et enjeux qu'ils souhaiteraient voir discuter dans ces instances. Ce sont d'abord les conditions pratiques d'exercice du rôle d'élu qui rendent ce travail de lien difficile (Becquet, 2009) : les élus, en petit nombre, ne connaissent pas la grande majorité des autres élèves, et, faute d'emplois du temps concordants, peinent parfois à se voir avant chaque réunion des conseils. Il n'existe pas, dans les lycées observés, de procédures permettant au collectif d'élèves d'exister pleinement et de définir des propositions qui recueillent l'assentiment du plus grand nombre.

Conclusion : l'éducation à la citoyenneté à l'école, une mission impossible ?

L'analogie entre l'école et la société politique adulte que manifeste l'idée de citoyenneté scolaire vient donc buter sur différents obstacles, dont l'introduction de rapports plus horizontaux dans un univers scolaire marqué par l'inégalité des statuts et des rôles entre élèves et adultes. Les enquêtes menées auprès des jeunes montrent cependant qu'en matière de citoyenneté,

les lycéens aspirent avant tout à mieux comprendre les problèmes de société et l'actualité grâce à l'enseignement, tandis que le développement de leur participation à la vie de l'établissement scolaire et à ses instances ne suscite pas d'attentes fortes de leur part (Lambert, 1998). Mais l'école peine aussi à instaurer ce modèle plus « réaliste » d'éducation à la citoyenneté, consistant à confronter directement les élèves avec la politique *réelle*, ses enjeux et ses acteurs spécifiques (Galichet, 1998).

Au total, il semble que les débats et la participation démocratiques sont difficiles à « scolariser » tant ils paraissent éloignés des contraintes et des normes scolaires. « L'apprentissage de la raison reste l'horizon, le projet et la légitimité de l'école » (Audigier, 2006 : 199) et la transmission de valeurs communes y est centrale, alors que la vie politique confronte avant tout aux conflits, aux désaccords, aux rapports de pouvoir et à l'action collective. À rebours de l'exercice réel de la citoyenneté qui se nourrit de l'inscription dans des collectifs (Braconnier et Dormagen, 2007 ; Duchesne *et al.*, 2003), l'éducation à la citoyenneté à l'école valorise la figure du citoyen individuel en mettant l'accent sur l'indépendance intellectuelle et l'autodiscipline individuelle vis-à-vis des règles et des valeurs scolaires.

Le décalage est donc patent entre les pratiques issues de l'univers politique et celles de la sphère scolaire. Former le citoyen à l'école constitue-t-il alors une mission impossible ? Il semble en tout cas que la citoyenneté que promeut l'institution scolaire ne constitue qu'un des aspects, qu'une des versions de la citoyenneté adulte. En valorisant le respect des règles et l'adhésion à des valeurs communes, elle renvoie à une « démocratie d'intégration » plutôt qu'à une « démocratie gouvernante » (Rosanvallon, 1992). La citoyenneté y apparaît avant tout comme un principe d'appartenance. L'engagement et l'exercice du pouvoir sont quant à eux largement en retrait.

Notes

¹ La première enquête (2004-2007), conduite dans le cadre de ma recherche doctorale, a concerné les classes de CM1 et CM2 de 14 écoles primaires, situées dans des villes différentes (Brest, Nantes, Nice et Paris) et socialement contrastées (écoles de quartiers populaires, situées en ZEP, écoles mixtes socialement, écoles situées dans des quartiers favorisés). Le même principe de diversification sociale a été adopté pour la seconde enquête qui a été menée dans trois écoles primaires, trois collèges et trois lycées généraux et technologiques diversifiés du point de vue de la composition socioethnique de leurs publics scolaires.

² Concernant les enseignants du secondaire, seuls ceux qui prennent en charge l'enseignement civique ont été interrogés. Il s'agit dans la plupart des cas d'enseignants d'histoire-géographie, à l'exception d'un enseignant de sciences économiques et sociales au lycée. Les enquêtés sont de différentes générations ; ils sont issus de parents des classes populaires, moyennes (dont un ou deux parents enseignants) ou supérieures ; parmi eux, un tiers sont des hommes dans l'enseignement primaire, la moitié dans le secondaire. La population d'enquête est également diversifiée du point de vue du rapport à la religion (même si les athées sont majoritaires : plus de 60 %), des orientations politiques et de l'engagement ou non dans tel ou tel syndicat.

³ La crèche Baby-Loup, association privée située en région parisienne dans un quartier populaire, a été l'objet de controverses publiques et de décisions de justice successives suite au licenciement, en 2008, d'une de ses salariées au motif qu'elle portait un voile. Les débats ont porté, en particulier, sur les implications du principe de laïcité dans le secteur privé et la prise en compte de la mission spécifique de cette association tournée vers la petite enfance et l'insertion professionnelle des femmes. Le 25 juin 2014, la Cour de Cassation a mis fin au parcours judiciaire de cette affaire, en rejetant le pourvoi de la salariée et en confirmant le caractère justifié de la restriction de la liberté religieuse imposée par la crèche à son employée en raison, notamment, de la relation directe entretenue par le personnel avec les enfants et les parents.

⁴ Par opposition à la « partialité exclusive » (l'enseignant incite délibérément les élèves à adopter un point de vue particulier sur une question controversée), à « l'impartialité neutre » (lorsque sont présentés différents points de vue, sans engagement personnel de l'enseignant), et à « l'impartialité engagée » (l'enseignant explicite sa propre position tout en encourageant le débat et l'expression d'opinion opposées).

Références bibliographiques

Amadeo, Jo-Ann et al. 2002. *Civic knowledge and engagement : An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Audigier, François. 2006. « L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire », dans Yves Lenoir, Constantin Xypas et Christian Jamet (dir.). *École et citoyenneté : un défi multiculturel*. Paris, Armand Colin : 185-206.

Barrère, Anne. 2002. « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? », *Sociologie du travail*, 44 : 481-497.

Barrère, Anne, et Danilo Martuccelli. 1998. « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie*, 39, 4, 651-671.

Becquet, Valérie. 2009. « Se saisir du conseil de la vie lycéenne : des principes à l'exercice de la fonction de délégué », *Carrefours de l'éducation*, 28 : 65-79.

Boone, Damien. 2013. *La politique racontée aux enfants. Des apprentissages pris dans des dispositifs entre consensus et conflit : une étude des sentiers de la (dé)politisation des enfants*. Thèse de doctorat en science politique, Université Lille 2.

- Bozec, Géraldine. 2014. « Émanciper et conformer : les tensions de la socialisation civique à l'école primaire », *Recherches en éducation*, 20 : 52-65.
- Bozec, Géraldine. 2015. « Apprendre la nation à l'école. Des politiques scolaires aux pratiques de classe », dans Céline Husson-Rochongar et Laurence Jourdain (dir.). *L'identité nationale : instruments et usages*. Paris, Presses universitaires du Septentrion/CURAPP : 81-105.
- Bozec, Géraldine. 2016. *Éducation à la citoyenneté : politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. Paris, La Documentation française.
- Braconnier, Céline. 2010. « Le vote et l'abstention en temps de crise », *Savoir/Agir*, 13 : 57-64.
- Braconnier, Céline et Jean-Yves Dormagen. 2007. *La démocratie de l'abstention : aux origines de la démobilisation électorale en milieu populaire*. Paris, Gallimard.
- Condette-Castelain, Sylvie. 2009. « L'implication des élèves dans la vie de l'établissement : regards croisés des enseignants et des conseillers principaux d'éducation », *Carrefours de l'éducation*, 28 : 53-64.
- Déloye, Yves. 1994. *École et citoyenneté : l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*. Paris, Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques.
- Duchesne, Sophie et al. 2003. « Politisation et conflictualisation : de la compétence à l'implication », dans Pascal Perrineau (dir.). *Le désenchantement démocratique*. Paris, Éditions de l'Aube : 107-129.
- Dupriez, Vincent. 2010. « Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe », *Travail et formation en éducation*, 7. <http://tfe.revues.org/1492>. (Page consultée le 13 avril 2017)
- Eliasoph, Nina. 2010. *L'évitement du politique. Comment les Américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*. Paris, Économica.
- Eurydice. 2012. *L'éducation à la citoyenneté en Europe*. Bruxelles, Agence exécutive « éducation, audiovisuel et culture ».
- Favre, Pierre. 2005. *Comprendre le monde pour le changer : épistémologie du politique*. Paris, Presses de Sciences Po.
- Feldman, Lauren et al. 2007. « Identifying best practices in civic education : lessons from the student voices program », *American Journal of Education*, 114 : 75-100.
- Galichet, François. 1998. *L'éducation à la citoyenneté*. Paris, Anthropos.
- Garrigou, Alain. 2002. *Histoire sociale du suffrage universel en France : 1848-2000*, Paris, Seuil.
- Hahn, Carol. 1998. *Becoming Political : Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany, State University of New-York Press.
- Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN). 2014. *Note d'étape sur les dispositifs destinés à favoriser la vie lycéenne et la mise en place de l'acte II de la vie lycéenne : les semaines de l'engagement lycéen*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/47/9/2014-010_Engagement_lyceen_335479.pdf. (Page consultée le 13 avril 2017)
- Kelly, Thomas E. 1986. « Discussing controversial issues : four perspectives on the teacher's role ». *Theory and Research in Social Education*, 14 : 113-138.
- Lahire, Bernard. 2005. *L'esprit sociologique*. Paris, La Découverte.
- Lambert, Yves. 1998. « Les attentes des lycéens sur l'ouverture du lycée et sur l'éducation à la citoyenneté ». *Agora débats/jeunesses*, 12 : 117-132.
- Langton, Kenneth P. et M. Kent Jennings. 1968. « Political socialization and the high school civics curriculum in the United States », *American Political Science Review*, 62, 3 : 852-867.
- Leca, Jean. 1986. « Individualisme et citoyenneté », dans Pierre Birnbaum et Jean Leca (dir.). *Sur l'individualisme. Théories et méthodes*. Paris, Presses de la FNSP : 159-209.
- Legardez, Alain et Laurence Simonneaux (dir.) 2006. *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux, ESF.

- McDevitt, Michael et Steven Chaffe. 2000. « Closing gaps in political communication and knowledge : Effects of a school intervention », *Communication Research*, 27 : 259-292.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). 2000. *Éducation civique, juridique et sociale : classes de seconde et première, programme applicable à la rentrée 2000*. Paris, CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). 2001. *Éducation civique, juridique et sociale : classes de terminales, programme applicable à la rentrée 2001*. Paris, CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). 2009. *Histoire-géographie, éducation civique : classes de sixième, cinquième, quatrième, troisième*. Paris, CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). 2010. « Programmes de la voie générale du lycée applicables à la rentrée 2011 ». *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 9.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). 2011. « Programmes de la voie technologique du lycée à la rentrée 2011 ». *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 3.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). 2012. « Arrêté du 5 juin 2012 : Classes de 6ème, de 5ème, de 4ème et de 3ème du collège – Programmes d'enseignement de l'histoire-géographie-éducation civique : modification ». *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 28.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). 2013. *Pour un acte II de la vie lycéenne : vers la démocratie lycéenne. Rapport présenté par Anne-Lise Dufour-Tonini, député du Nord*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/86/1/Pour-un-acte-II-de-la-vie-lyceenne-rapport-Lise-Dufour-Tonini_271861.pdf. (Page consultée le 13 avril 2017)
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). 2015a. *Onze mesures pour une grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République*. <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>. (Page consultée le 13 avril 2017)
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). 2015b. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 6.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). 2016. *Droits et devoirs : les droits de l'homme/les droits de l'enfant. Exemples de mise en œuvre, cycles 3 et 4*. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/36/0/RA16 EMC_Droits_homme_enfant_654360.pdf. (Page consultée le 13 avril 2017)
- Mouffe, Chantal. 1993. « Pour un pluralisme agonistique », *Revue du MAUSS*, n°2, p. 98-105.
- Niemi, Richard G. et Jane Junn. 1998. *Civic education : what makes students learn*. New Haven (Conn.), Yale University Press.
- Percheron, Annick et al. 1978. *Les 10-16 ans et la politique*. Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Percheron, Annick. 1984. « L'école en porte-à-faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique », *Pouvoirs*, 30 : 15-28.
- Plaisance, Éric. 1986. *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris, Presses universitaires de France.
- Rémond, René. 2000. « Être citoyen partout », dans Bertrand Badie et Pascal Perrineau (dir.). *Le citoyen. Mélanges offerts à Alain Lancelot*. Paris, Presses de Sciences Po, 37-50.
- Renaut, Alain. 2002. *La libération des enfants : contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris, Calmann-Lévy/Bayard.
- Roig, Charles et Françoise Billon-Grand. 1968. *La socialisation politique des enfants : contribution à l'étude des attitudes politiques en France*. Paris, Armand Colin.
- Rosanvallon, Pierre. 1992. *Le sacre du citoyen : histoire du suffrage universel en France*. Paris, Gallimard.
- Schulz, Wolfram et al. 2010. *ICCS 2009 International report : civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. Amsterdam : International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).