



HAL
open science

Emanciper et conformer: les tensions de la socialisation civique à l'école primaire

Géraldine Bozec

► **To cite this version:**

Géraldine Bozec. Emanciper et conformer: les tensions de la socialisation civique à l'école primaire. Recherches en éducation, 2014, 20. hal-01545895

HAL Id: hal-01545895

<https://hal.science/hal-01545895>

Submitted on 23 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Page d'information pour le suivi de votre article

Titre de l'article : Emanciper et conformer : les tensions de la socialisation civique à l'école primaire

Nom, prénom : Bozec, Géraldine

Adresse électronique : geraldine.bozec@unice.fr

Institution de rattachement : Université de Nice

Qualité ou fonction au sein de cette institution : Maîtresse de conférences

Titre en anglais de votre article : Emancipation and compliance : the tensions of civic socialization in French primary schools

Résumé en anglais de votre article (10-15 lignes maximum) :

The construction of pupils' political autonomy, which relates to the role of citizenship education of French public education since the Third Republic, has been a controversial issue for three decades: the citizenship rights that are to be granted to children inside schools themselves have been more and more emphasized. However, on the basis of a qualitative study in primary schools, it can be noted that civic autonomy is not understood and implemented in the same way from one classroom to another, depending upon teachers' ideological profiles and social contexts of teaching. Beyond these variations, civic autonomy is above all thought at school as the emancipation of children from their family – and from some families in particular – and their adhesion to the rules and values that are those of the school institution and/or of the teacher. This process leads to differentiated judgments on children, according to the features of their family socialization, which can be more or less congruent, in terms of political beliefs and school behaviours, with what is valued by teachers. Political autonomy at school also emphasizes the individual citizen – instead of the actor who belongs to different communities, whatever they are – because it is deeply connected to the autonomy of thought and to intellectual independence.

Liste de 10 mots-clés en français pour indexation :

Autonomie – Citoyenneté – Autorité – République – Socialisation politique – Education civique - Enseignants – Ecole primaire – Contextes sociaux d'enseignement – Rapport au politique des enseignants

Liste de 10 mots-clés en anglais pour indexation :
Autonomy – Citizenship – Authority – Republic – Political socialization – Civic education - Teachers – Primary school –Social contexts of teaching – Teachers' political attitudes

Pour les articles soumis pour la rubrique VARIA :

Indiquer, si possible, le nom et l'adresse e-mail de deux évaluateurs potentiels reconnus dans le domaine scientifique traité par l'article

Emanciper et conformer : les tensions de la socialisation civique à l'école primaire

Géraldine Bozec¹

Résumé

La construction de l'autonomie politique des élèves, liée à la mission d'éducation à la citoyenneté de l'école depuis la Troisième République, fait l'objet de débats depuis trois décennies : il est de plus en plus question d'accorder à l'enfant des formes (limitées) de citoyenneté à l'intérieur même de l'école. Pour autant, à partir d'une enquête qualitative dans des écoles primaires, on relève que l'autonomie citoyenne est diversement appréhendée et mise en œuvre d'une classe à l'autre, selon les profils idéologiques des enseignants et les contextes sociaux d'enseignement. Au-delà de ces variations, l'autonomie citoyenne est avant tout pensée à l'école comme un affranchissement des enfants vis-à-vis de leur famille - et de certaines familles plus particulièrement - et leur adhésion aux règles et valeurs qui sont celles de l'institution scolaire et/ou de l'enseignant(e). Ce processus conduit à des jugements différenciés sur les enfants, en fonction des caractéristiques de leur socialisation familiale, plus ou moins congruentes, sur le plan scolaire et politique, avec ce qui est valorisé par les enseignants. L'autonomie politique, dans sa version scolaire, met aussi l'accent sur la figure d'un citoyen individuel - et non sur un acteur inscrit dans des collectifs, quels qu'ils soient - car elle renvoie en premier lieu à l'autonomie de la pensée et à l'indépendance intellectuelle.

Une injonction à l'autonomie des élèves s'affirme de manière croissante à l'école primaire depuis trois décennies. Elle concerne aussi bien l'appropriation des savoirs - l'autonomie cognitive - et le rapport des enfants au collectif et aux règles de la vie en commun (Lahire, 2005, p. 333 et suiv.). C'est à ce second pôle de l'autonomie, l'autonomie politique, liée à la mission d'éducation à la citoyenneté de l'école, que l'on s'intéresse ici. Comment les enseignants de l'école primaire considèrent-ils et mettent-ils en pratique la mission civique qui leur est assignée ? Quelle place y tient l'autonomie des élèves, et à quelles significations et pratiques est-elle associée ?

L'école a joué, et joue encore aujourd'hui, un double rôle du point de vue de l'autonomie politique des élèves : elle est à la fois le vecteur d'une émancipation et d'une conformation des futurs citoyens (Nordmann, 2006). La socialisation civique scolaire est en effet marquée par des tensions fondamentales, qui s'expriment sous de nouvelles formes, et sans doute de manière accrue, aujourd'hui. Sous la Troisième République, l'éducation scolaire a participé d'un mouvement plus vaste d'autonomisation politique: en transmettant à tous un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes, elle visait à assurer l'indépendance intellectuelle du citoyen et sa familiarité avec les institutions politiques nouvellement installées. Les discours scolaires de l'époque mettaient aussi l'accent sur l'indépendance de l'acte électoral, acte proclamé individuel et devant être exercé loin des pressions et influences des autorités sociales traditionnelles- celles de l'Eglise en premier lieu, mais aussi des notables et des familles (Déloye, 1994 ; Garrigou, 2002 ; Rosanvallon, 1992). D'un autre côté, on peut lire dans les écrits pédagogiques des élites républicaines et dans les manuels scolaires un certain attachement à une société d'ordre et une occultation de la question sociale et des conflits de classe (Déloye, 1994 ; Fumat, 1978 ; Perrot, 1974). L'école de la Troisième République a favorisé l'acceptation et le maintien d'un ordre sociopolitique très hiérarchisé, non seulement par une organisation qui séparait les classes sociales et les sexes, mais aussi par le type d'éducation civique et morale qui y était valorisé.

¹ Maîtresse de conférences en sociologie, Unité de recherches « Migrations et Sociétés » (URMIS), Université de Nice.

Les pédagogies nouvelles, qui se développent en France dès la première moitié du XX^e siècle viennent incarner un nouveau modèle de l'autonomie citoyenne à l'école : il s'agit de construire la « liberté dans l'école » (Vitiello, 2010, p. 163 et suiv.) par des formes de *self-government* des élèves. Mais ce n'est que progressivement, et surtout à partir des années 1960, que ces conceptions se diffusent dans les milieux éducatifs. Elles ne feront pour autant jamais l'objet d'un consensus, comme en témoignent les changements récurrents des programmes scolaires depuis les années 1970 : la participation des enfants à l'élaboration des règles de la vie collective à l'école y a été inégalement valorisée d'un texte à l'autre, pour disparaître presque totalement des derniers programmes de l'école élémentaire, ceux de 2008 (MEN, 2008). Le débat politique, intellectuel et scientifique sur l'autonomie des élèves à l'école dans son versant citoyen (comme dans sa dimension cognitive), reste vif.

Ces controverses reflètent les tensions qui marquent la citoyenneté elle-même, mais aussi le projet de la mettre désormais en œuvre à l'intérieur même de l'école. Même si on ne la pense que réservée aux adultes, la citoyenneté oscille entre un premier pôle – celui de l'autonomie, des droits et du pouvoir d'action reconnus au citoyen –, et un second pôle – renvoyant à l'obéissance aux règles collectives et aux exigences civiques qui viennent limiter les libertés individuelles (Déloye, 1994, p. 33 ; Leca, 1986). A cette tension fondamentale s'ajoute, dans l'école, l'épineuse question du statut reconnu à l'enfant aujourd'hui (Gauchet, 2002 ; Renault, 2002). L'éducation se voit ici confrontée à l'exacerbation de la logique même de la démocratie et de la modernité politique : celle-ci pousse vers une égalisation croissante des statuts entre individus, y compris entre adultes et enfants (de Singly, 2004). L'élève est un citoyen que l'on pense de plus en plus « au présent » (Barrère, Martuccelli, 1998, p. 652) et on lui accorde même parfois des formes de souveraineté dans la vie scolaire. Il n'empêche – et c'est ce qui fonde le rapport éducatif –, que l'enfant n'est pas encore pleinement citoyen et que son autonomie politique reste à développer (Arendt, 1972 ; Renault, 2002). Contrairement au postulat d'autonomie politique qui est au fondement de la citoyenneté accordée aux adultes, l'autonomie, à l'école, constitue donc une visée et est associée à un processus d'apprentissage. Les enseignants d'aujourd'hui sont directement confrontés dans leur classe à la question du statut de l'enfant et à celle des moyens pratiques permettant d'y répondre.

Comment pensent-ils l'autonomie du futur citoyen ? Est-elle bel et bien une visée pour eux, y accordent-ils une forte importance ? Et quel type d'autonomie (ou d'hétéronomie) politique encouragent-ils, sans en avoir nécessairement conscience, dans leurs pratiques ? Au-delà du contexte commun dans lesquels les enseignants s'inscrivent, et dont on vient de décrire brièvement les tensions, il convient - sur ce sujet comme sur d'autres – de prêter davantage attention aux variations d'une classe à l'autre, qui peuvent être liées aux contextes d'enseignement et notamment aux caractéristiques sociales du public scolaire (Isambert-Jamati, 1990). Un autre aspect, encore peu exploré en sociologie de l'éducation française de manière générale, peut aussi s'avérer décisif, d'autant plus qu'il est ici question d'éducation à la citoyenneté, et donc de politique : les profils des enseignants, en particulier politiques et idéologiques (leur rapport au politique, leur orientation politique – gauche-droite – et leur relation à la religion) sont susceptibles d'influencer leurs manières de former le citoyen à l'école.

Pour répondre à ces interrogations et ces objectifs, l'enquête utilisée, de nature qualitative, permet à la fois de prendre en compte les discours des enseignants et les représentations sous-jacentes qu'ils révèlent, mais aussi les pratiques de classe : on s'intéressera aux propos tenus par les enquêtés devant leurs élèves, aux contenus d'enseignement (en histoire et éducation civique, tout particulièrement), et aux modalités de la participation des enfants à la vie de la classe et de l'école. La population enquêtée a été diversifiée au maximum, afin de mieux saisir la pluralité (potentielle) des positions et des pratiques en fonction des contextes d'enseignement et des profils des enseignants.

Les caractéristiques de l'enquête

L'enquête de terrain qui sert de base à l'analyse a été conduite auprès d'une trentaine d'enseignants. Elle a été menée dans 14 écoles élémentaires (à Brest, Nantes, Nice et Paris), dont 7 écoles situées en zones d'éducation prioritaire, 4 mixtes socialement et 3 situées dans des quartiers et des communes socialement favorisées. Les profils et trajectoires des enseignants étaient variés, en termes notamment d'ancienneté, de mode d'entrée dans la carrière, de caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, origines sociales), mais aussi de critères idéologiques (engagement syndical, rapport au politique, positionnement politique, religion). L'enquête a mêlé des entretiens avec les enseignants et des observations en classe et dans l'école (d'une durée d'un ou deux ans, selon les classes). Une méthode projective, fondée sur des rédactions d'élèves commentées en entretien par leur enseignant(e), a été utilisée. Pour les besoins de l'enquête, les élèves devaient rédiger en classe une rédaction, qui les invitait à « *décrire qui [ils sont] en parlant des groupes auxquels [ils] appartiennent* ». L'enseignant(e) présentait cette consigne à ses élèves, à partir d'une liste d'exemples donnée par l'enquêtrice et qu'elle/il décrivait oralement aux enfants (et adaptait) ; cette liste faisait référence à divers types d'appartenances (sociales, religieuses, ethniques, nationales, etc.). Lors de l'entretien, l'enquêtrice demandait d'abord à l'enseignant(e) de commenter ces textes. Un mode spécifique de conduite des entretiens a également été mis en place, visant de manière générale à ramener l'enquêté(e) du côté de ses élèves « concrets » et de ses pratiques en classe (le contenu des cahiers de ses élèves était notamment commenté). L'objectif global était de dépasser les effets possibles d'autocensure, les discours potentiellement convenus et très généraux des enseignants sur leurs élèves et sur leur mission civique (tendances qui avaient été constatées lors d'une enquête exploratoire).

1. Des "héritiers de la République"²

L'éducation à la citoyenneté à l'école est en partie une projection vers l'avenir : comment les enseignants enquêtés s'imaginent-ils le rôle de citoyen qu'auront leurs élèves dans le futur et comment contribuent-ils à le construire dans leurs pratiques de classe ?

Leurs représentations et pratiques présentent une certaine diversité. Cette hétérogénéité est avant tout à rapporter au rapport au politique des enquêtés mais aussi et surtout à leurs orientations idéologiques.

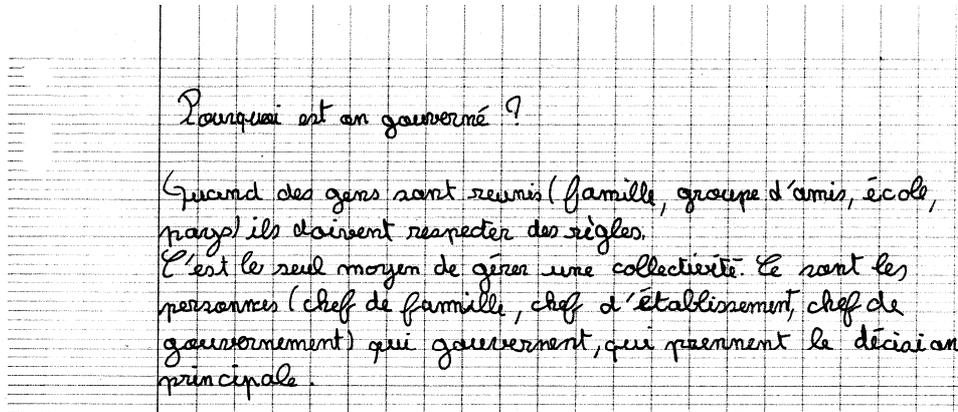
■ *L'allégeance et l'obéissance politiques au premier plan*

Certains enseignants ont une vision peu participative de la démocratie, et mettent peu l'accent, à la fois dans les propos qu'ils tiennent devant les élèves et en entretien, sur l'autonomie du citoyen. Le rapport que les enquêtés entretiennent au politique semble ici en jeu : la faible politisation, la distance à l'égard du monde politique d'une partie d'entre eux influent sur le type d'éducation à la citoyenneté qu'ils véhiculent en tant qu'enseignants. Les enquêtés éloignés de l'univers politique et peu intéressés par les enjeux politiques tendent à ne pas valoriser ce domaine de la vie sociale en classe et à ne pas insister sur l'autonomie que leurs élèves auront plus tard en tant que citoyens.

Mais ce sont surtout les orientations idéologiques de l'enseignant(e) qui apparaissent comme les

² Pour reprendre le titre de la thèse d'où est issue l'enquête qui sert de base à l'analyse conduite ici (Bozec, 2010).

plus décisives. La faible place accordée à l'autonomie politique s'inscrit en effet dans une conception générale de l'autorité, de type traditionnel, qui met l'accent sur respect des règles, des institutions et des figures de pouvoir (dans le champ politique et plus largement). Monique (42 ans, catholique pratiquante, à droite politiquement, école mixte socialement, Nice), a fait écrire à ses élèves de CM2, lors d'une séance d'éducation civique, le paragraphe suivant :



La conception de la citoyenneté qui se donne à voir dans ce cahier d'élève – comme dans les discours tenus en classe par cette enseignante – valorise l'obéissance politique du citoyen aux règles de la vie collective, aux lois et à la figure des « chefs ». Monique évoque également lors d'un entretien l'opération « *Parlement des enfants* », à laquelle son fils, en CM2 dans une autre classe de l'école, a participé cette année-là. Cette opération consiste à faire élaborer à des classes des projets de lois, qui, s'ils sont retenus, sont ensuite examinés par les députés. Le fils de Monique n'a pas vu le projet de sa classe sélectionné, mais a pu se rendre à l'Assemblée, et elle l'y a accompagné. Monique ne décrit pas cette opération en termes de participation au pouvoir : elle la voit avant tout comme un moyen de cultiver chez les élèves une adhésion et un respect vis-à-vis du système politique et du travail de la classe politique. En assistant à une séance à l'Assemblée nationale, les élèves ont pu découvrir le travail « fantastique » des députés, qui, malgré leur nombre, parviennent à « se mettre d'accord » sur une loi. La figure du « bon citoyen » est ici celui qui remplit ses devoirs civiques, qui « joue le jeu » politique. Il va voter au lieu de « critiquer » ce qui est décidé :

« [C'est important] qu'ils sachent un peu tous ceux qui gèrent, pourquoi... Là, la classe d'à côté a eu la chance de participer au Parlement des enfants. [...] C'est mon fils qui a été choisi [...] j'ai accompagné mon fils... [...] Et les gamins se sont rendus compte qu'y avait 577 personnes dans l'hémicycle et qu'il fallait se mettre d'accord pour une seule loi. Donc ça, c'est fantastique ! Arriver à se mettre d'accord, à 500 !... [...] Je trouve que c'est très très bien pour faire un peu plus tard des gens un peu moins abrutis que ce qu'on voit tous les jours dans les adultes qui critiquent systématiquement tout ce qui se fait quoi. [...] Donc se rendre compte que diriger un pays, les gamins ils ont droit aussi, pas de donner leur mot parce qu'ils sont petits, mais de comprendre comment ça marche et de se dire qu'à 18 ans ils pourront voter au lieu de critiquer ceux qui ont pas voté comme ils auraient voulu quoi. Si, je trouve que c'est important. Moi je trouve que c'est très important, l'instruction civique. »

■ Développer l'autonomie de la pensée et l'esprit critique

Les enseignants qui valorisent le plus, comme Monique, l'obéissance politique, la connaissance et le respect des institutions, représentent une petite minorité d'enquêtés, aux orientations idéologiques spécifiques (ancrage à droite et dans la religion catholique), qui sont de fait peu répandues dans le milieu enseignant. La conception dominante de la citoyenneté dans le milieu enquêté est plutôt d'une autre nature : elle accorde beaucoup plus de place à la figure d'un citoyen autonome. Les enseignants qui en témoignent, sont irréguliers ou croyants sans être pratiquants, se disent de gauche, mais ne sont pas nécessairement engagés politiquement.

Certains sont (ou ont été) des militants syndicalistes ou politiques, mais d'autres se montrent relativement éloignés de l'univers politique. La valorisation de l'autonomie du citoyen est en fait surtout à rapporter à un certain rapport, militant, au métier d'enseignant lui-même : le métier est investi d'un sens civique particulier. Une vision idéalisée du rôle professionnel est présente et prend appui dans les propos des enquêtés sur une longue tradition, celle de l'école républicaine : aujourd'hui comme hier, la tâche de l'enseignant est de forger l'autonomie des futurs citoyens.

Cette autonomie politique est fortement associée à la construction d'une opinion libre et d'une posture critique à l'égard de toutes les formes d'autorités sociales et politiques. En témoigne le discours de Noëlle (42 ans, proche du PS, sans religion mais se disant « mystique », CM2, école mixte socialement, Brest) à propos de l'éducation civique. C'est principalement sous l'angle de « la critique », du « droit d'opinion » qu'elle a comparé en classe la période actuelle et celle de la Révolution française :

[à propos de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, qu'elle vient de faire étudier à ses élèves] « *Donc on a commenté la Déclaration [...] j'ai vu quelques articles, les plus importants. [...] L'égalité. Et surtout le droit d'opinion. Alors comme j'avais parlé aussi des philosophes avant, des Lumières, de la critique, et "qu'est-ce que c'est d'être en République ? ", eh bien qu'il y a des pays où c'est pas possible.... Et "qu'est-ce que l'on vit à l'heure actuelle ?" Donc après on fait des parallèles. [...] Mais l'important pour moi, je vais le répéter plusieurs fois... Alors j'ai la Déclaration, elle est là [dans le cahier qu'elle commente], mais elle est dans ma classe aussi. Et j'ai dit "vous vous rendez compte, les enfants, comme ça a été un acte important ça !" Combien euh... " Et c'est toujours là !" »*

La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen occupe de fait tout un pan du mur de la classe de Noëlle et celle-ci s'y réfère très souvent dès lors qu'il est question des droits des citoyens dans la France actuelle. Beaucoup d'instituteurs, comme Noëlle, associent l'enseignement de l'histoire à des finalités civiques. Une place conséquente est accordée à certains événements et périodes historiques : la Renaissance, la Révolution française, la Déclaration de 1789 et l'installation de la République. Les séances d'histoire observées sont l'occasion d'insister auprès des élèves sur les « changements » fondamentaux dont ces événements ont été porteurs et sur leur résonance actuelle.

Ces instituteurs se placent là en continuité par rapport aux orientations des programmes et des manuels scolaires, qui mettent eux aussi particulièrement l'accent sur cette histoire fondatrice et sur les messages émancipateurs qu'elle véhicule pour le présent. L'esprit des Lumières et de la Révolution doit toujours servir de guide pour les écoliers d'aujourd'hui. Les « démocrates » que Rose (38 ans, de gauche, croyante non pratiquante, CM1, école mixte socialement, Brest) cherche à « faire » aujourd'hui ont tout autant besoin d'apprendre à développer une pensée critique que ceux d'autrefois :

« *Pour moi il y a une grande période qui est très importante, c'est la Renaissance avec les idées d'humanisme, la... pas que les arts, mais toutes ces idées de philosophie, l'importance du livre, la circulation des idées et tout parce que ça amène quand même vers... [...] Moi je veux en faire des démocrates, profondément attachés à la démocratie, à la République, ça c'est clair. Et je... C'est... 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 eu 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. »*

L'histoire que beaucoup d'instituteurs enseignent est ainsi au service d'un message civique promouvant les libertés d'opinion, de pensée, et l'esprit critique – quitte à ne pas toujours refléter la complexité et la discontinuité historiques. Une linéarité est en effet établie entre cet événement fondateur qu'est la Révolution française et la période actuelle, et ce d'autant plus que les

instituteurs, de manière générale, traitent peu ou pas du tout - faute de temps et parce que les programmes et les manuels accordent une moins grande place à ces périodes - de l'histoire politique contemporaine³.

Bien des enseignants enquêtés se vivent eux-mêmes comme des héritiers de l'école républicaine d'antan, au sens où ils doivent, comme les instituteurs qui les ont précédés, forger l'autonomie – politique en particulier – de leurs élèves. C'est ce que laisse entendre Thibaut (38 ans, non croyant, sympathisant du SNUipp, de gauche, CM1, école située en ZEP, Nice) :

« Moi j'ai fait histoire. L'école de la République c'est ce qui a permis d'asseoir la République et la citoyenneté, au sens le gars qui a un pouvoir sur sa vie et la vie politique. Ca, c'est super important, plus tard qu'ils aient ce pouvoir-là, de lire, déchiffrer le message politique de quelqu'un, de pas tomber dans le premier piège venu. [...] Ce qui est aussi très important c'est leur donner les armes pour se défendre plus tard. L'esprit critique et la capacité à comprendre quelque chose d'écrit ou de dit. [...] Le rôle de l'école c'est ça. [...] Sinon ils vont se faire avoir. Montrer que c'est pas forcément vrai ce qu'on dit à la radio ou à la télé. Un peu d'esprit critique donc. Mais ça c'est dur et ça se développe doucement. »

Le discours de cet enseignant renvoie en partie à un contexte social spécifique. Exerçant dans un quartier populaire, auprès d'élèves issus de l'immigration pour la plupart, il relie sans cesse son rôle d'enseignant à un combat contre la marginalisation sociale et politique des familles fréquentant l'école où il enseigne. Forger l'autonomie des élèves, en leur donnant un certain nombre de savoirs et savoir-faire (en particulier savoir lire et interpréter un message) et en les sensibilisant à une posture critique, c'est pour Thibaut une manière de lutter contre la domination politique et culturelle des familles de son école. L'insistance sur cette forme d'autonomie des élèves prend donc la forme ici d'un véritable engagement militant au service des plus dominés. On ne retrouve pas ce type d'engagement chez les enseignants exerçant dans des écoles plus favorisées socialement, ni même chez tous les enquêtés qui enseignent dans l'éducation prioritaire (Léger, Tripier, 1986). Mais un noyau commun de représentations et de pratiques se retrouve chez l'ensemble des enseignants qui valorisent fortement l'autonomie politique des élèves, quel que soit leur contexte social d'enseignement et leur rapport (plus ou moins militant) à l'éducation en milieux populaires.

■ **Une citoyenneté individuelle et intellectualiste**

L'autonomie politique est en effet associée à trois caractéristiques principales. Elle désigne en premier lieu la capacité du futur citoyen à comprendre en toute indépendance - c'est-à-dire sans l'aide des autres, des autres qui pourraient exercer un pouvoir sur lui - un message, en particulier un message écrit (Lahire, 2005). Le type de citoyenneté qui est ainsi valorisée met donc l'accent sur l'autonomie intellectuelle : la capacité à user de sa raison et à juger de manière critique. Les débats que ces enseignants organisent en classe sur différents sujets, y compris sur des sujets qui n'ont pas ou peu de dimension civique et politique (par exemple l'amitié, thème fréquent des discussions scolaires à cet âge), visent à développer ces facultés : la capacité à réfléchir et à penser par soi-même, et à exprimer cette pensée de manière argumentée. La construction de l'autonomie politique rejoint alors la mission générale de l'école dans le domaine intellectuel et en est difficilement dissociable : il s'agit d'instruire les futurs citoyens et surtout de forger leur capacité à lire, comprendre, interpréter des informations et des messages et les communiquer en toute indépendance.

En second lieu, puisque l'autonomie politique renvoie principalement à l'indépendance intellectuelle, elle s'attache à la pensée plus qu'à l'action. La dimension participative de la citoyenneté adulte est alors relativement en retrait. Certaines séances d'histoire (sur la Révolution française, l'installation de la République) et d'éducation civique (sur le vote) sont certes l'occasion de souligner le pouvoir d'action que les élèves auront en tant que citoyens dans la société et la vie politique. Dans certaines classes, les élections de délégués sont l'occasion de

³ L'histoire du 20^{ème} siècle se résume dans la plupart des classes à l'enseignement des deux guerres mondiales.

faire apprendre aux élèves – en les mimant le plus possible – les principes de fonctionnement des élections politiques. Dans une des classes observées, des cartes électorales sont fabriquées, un isoïr est même confectionné. Mais cette dimension reste globalement secondaire dans l'enseignement civique, au profit de l'« *esprit critique* », très souvent mentionné comme une des attitudes clefs qu'il s'agit de favoriser chez les élèves.

En troisième lieu, l'autonomie politique à construire à l'école est centrée sur la figure du citoyen individuel, tant elle met l'accent sur la pensée et sur l'indépendance intellectuelle. Le fait que les enseignants insistent quasi-exclusivement sur le vote – acte politique présenté depuis la Troisième République comme l'expression d'une opinion individuelle (Déloye, 1994 ; Garrigou, 2002 ; Rosanvallon, 1992) est significatif. C'est bien l'individu (solitaire dans sa pensée comme dans l'isoïr) qui prime, et non un acteur inscrit dans des groupes mobilisés ou dans des solidarités collectives, même imaginées (Duchesne et al. 2003 ; Mouffe, 1993).

La participation de l'enfant à l'élaboration des règles de la vie collective tend aujourd'hui à devenir un nouvel axe de l'éducation civique, même si elle a été diversement mise en valeur dans les textes officiels. Est-ce à ce niveau que l'action des élèves et la dimension collective sont réintroduites ? Observe-t-on sur ce point les mêmes clivages entre enseignants que ceux que l'on a relevés précédemment concernant la construction de la citoyenneté future ?

2. L'élève-citoyen dans l'école : le primat de l'autodiscipline individuelle

L'élève n'est plus seulement censé être, dans l'école, un citoyen en puissance. La citoyenneté a cessé d'être uniquement un horizon guidant l'action des enseignants : celui de l'âge adulte. Depuis trois décennies, on reconnaît aussi à l'enfant, ici et maintenant, au sein même de l'espace scolaire, une forme de citoyenneté. La Convention des droits de l'enfant de 1989, en attribuant non seulement à l'enfant un ensemble de droits relevant de la protection, mais aussi des droits actifs, tels que la liberté d'expression et de réunion (Renaut, 2002), symbolise cette mutation récente. Mais cette conception du statut de l'enfant, déjà présente dans les mouvements de l'éducation nouvelle de l'entre-deux-guerres, ne s'est pas pleinement inscrite dans les programmes scolaires de l'école élémentaire, tant elle continue de faire l'objet de débats et d'oppositions (Vitiello, 2010). Si dans l'enseignement secondaire, les politiques éducatives ont accordé de nouveaux droits aux lycéens puis aux collégiens, cette évolution n'a pas été institutionnalisée à l'école élémentaire, où l'inégalité des statuts liée à l'âge reste plus prégnante. Certains textes officiels relatifs à ce niveau d'enseignement ont consacré la reconnaissance d'une forme de citoyenneté scolaire, mais cette évolution n'a été ni massive ni pérenne. Les programmes de 1980 (MEN, 1980), qui n'avaient pas tout à fait abandonné certaines des orientations pédagogiques des années 1960 et 70, défendaient une organisation coopérative de la classe et de l'école. Ceux de 1985 et de 1995 abandonnent complètement cette orientation. Les programmes de 2002 réinstaurent une forme de participation des enfants à la vie collective de l'école : ils prescrivent en effet, en éducation civique, l'organisation en classe de « *débats* » qui sont l'occasion de faire élaborer par les élèves « *les règles de vie de la classe sous la direction du maître* » et de réfléchir sur les valeurs individuelles et collectives, notamment lorsqu'un « *conflit éclate* » (MEN, 2002, p. 179). Cette dimension disparaît à nouveau par la suite : élaborés dans un contexte général de réhabilitation d'une pédagogie traditionnelle, les programmes scolaires les plus récents, adoptés en 2008, ne mettent plus l'accent sur la participation des enfants à la vie collective de l'école et à l'élaboration des règles (MEN, 2008).

■ *L'école comme communauté sociale traditionnelle : respecter les adultes*

Dans ce contexte marqué par une forte oscillation des prescriptions institutionnelles relatives à la participation des enfants, il n'est pas étonnant de constater des différences importantes selon les enseignants. Là encore, les orientations idéologiques de l'enseignant(e) entrent en ligne de compte pour comprendre ces variations. Le premier groupe d'enquêtés que l'on a identifié précédemment, caractérisé par un ancrage à droite et dans la religion catholique, tend à valoriser

de manière générale une conception de l'autorité de type traditionnel, dans laquelle l'autorité des aînés et de l'adulte (sur l'enfant) et le respect particulier que leur statut commande tiennent une place conséquente. Ils mettent aussi particulièrement l'accent auprès des enfants sur le respect de certaines conventions sociales (« *ne pas se jeter sur la nourriture* », « *ne pas cracher* », « *ne pas voler* », par exemple). Si tous les enquêtés sanctionnent les enfants en cas de non-respect des règles scolaires, ces enseignants accordent moins de valeur que d'autres à la réflexivité des enfants sur leurs gestes, centrale chez d'autres dans l'appréciation de la valeur d'une punition. La classe peut être un espace de parole pour les élèves. Monique, par exemple, organise régulièrement des discussions dans sa classe, dès qu'un « *problème* » se présente. Ce qu'elle en dit montre cependant que l'objectif principal de ces discussions est de l'ordre de l'efficacité. Elles permettent un rappel plus efficace de la règle et de la « *bonne* » morale (incarnée par la figure de l'adulte) car tous les élèves entendent ce qui est dit par les autres et surtout ce qui est valorisé par l'enseignante. Monique laisse certes ses élèves exprimer leur point de vue, y compris parfois sur elle-même, mais contrôle fortement l'espace du dicible lors de ces débats :

« J'ai pas envie de le faire 25 fois non plus, hein ! Donc s'il y a un problème, il y a un débat. Quand quelqu'un vole, je le prends pas entre quatre yeux pour lui dire "tu as volé, c'est pas bien", je le fais en classe. [...] Toujours en classe. On voit ce qui y a eu comme problèmes. Comme ça les autres, ben ils le font plus après... [...] [Ces débats, c'est] pour gérer tout ce qu'y a entre eux comme problèmes. Avec moi aussi parfois. J'accepte volontiers... Je donne des limites, hein, pour qu'ils se rendent compte que c'est moi qui gère la classe. Mais j'accepte qu'ils discutent d'une chose ou d'une autre. Bon souvent ça revient toujours à des bêtises : "y a pas assez d'arts plastiques" ou "y a trop de maths". Mais je leur laisse de temps en temps la parole sur la classe. [...] C'est vrai qu'honnêtement en fin d'année mes élèves sont particulièrement bien, entre guillemets, "dressés". Ils sont sages, ils sont polis, ils laissent passer les autres. »

Au sein de ce premier groupe d'enseignants, l'éducation civique, celle du quotidien, est principalement interprétée sous l'angle du « *respect* » des règles de vie, opposée, bien souvent, au « *laxisme* » des parents. C'est même parfois la première chose qu'ils disent lorsqu'on les questionne sur ce qu'est à leurs yeux l'éducation à la citoyenneté :

Q – *« Quand on parle d'éducation à la citoyenneté, comment vous le voyez vous ?*
René (55 ans, catholique pratiquant, de droite et de gauche « *selon les sujets* », CM2, école mixte socialement, Nice) – *Ben... travailler normalement à l'école, pour nous c'est travailler normalement, respecter les règles de l'école. »*

Q – *« Vous personnellement, qu'est-ce que vous pensez notamment du rôle de l'école en matière d'éducation à la citoyenneté... »*

Denise (56 ans, catholique non pratiquante, plutôt à droite, CM2, école mixte socialement, Nice) – *Ben moi je pense qu'on doit travailler... bon à la morale quoi en fait. Moi j'en fais tout le temps. Je pense qu'on est là pour aider les parents et ce que je souhaiterais c'est que les parents nous fassent un peu plus confiance là-dessus, quand on gronde un enfant, ils viennent pas nous dire "c'est injuste parce que mon fils il a pas menti", bon voilà. [...] A la maison y a pas, je dis pas de les frapper, mais de dire "je suis pas d'accord, tu te comportes correctement à l'école, tu frappes pas tes camarades, tu les injurieras pas, tu es respectueux"... [...] Dans les familles, y a un certain laxisme. Le nombre de vêtements qui ne sont pas récupérés, je comprends pas. Ça coûte cher quand même les habits. [...] Les enfants reconnaissent pas et les parents se rendent pas compte non plus. C'est rien, c'est faire attention à ses affaires, ne pas... Y a des règles élémentaires, moi je suis une vieille instit, donc je suis attachée aux valeurs... »*

■ **Les débats entre enfants : intérioriser ou construire les règles de l'ordre scolaire ?**

Les instituteurs appartenant à la seconde catégorie, bien plus nombreux, insistent sur une morale civique différente. Ils accordent également de l'importance au « *respect des règles* », en particulier dans les écoles populaires. Les enseignants exerçant en ZEP insistent en effet plus

que les autres sur cette dimension, notamment sur l'interdit de la violence et de l'insulte dans les rapports interindividuels. Cet aspect de l'éducation civique est aussi important dans d'autres types d'écoles, mais est surtout rapporté dans les propos à un ou quelques enfants, présentés comme « perturbateurs », alors que dans les écoles populaires, la violence est décrite comme un attribut de l'éducation familiale et des relations sociales dans le quartier, que l'école doit, précisément, viser à contrer. L'éducation civique dépasse là la seule autonomie de la pensée, pour toucher aux comportements et à leur pacification. Mais au-delà de la place prise par cette dimension, plus ou moins forte selon le contexte social d'enseignement, on relève des similitudes parmi ces enseignants, qui les distinguent du premier groupe. La dimension égalitaire de la morale civique à transmettre aux écoliers est ici plus affirmée. Elle se lit dans l'importance accordée au « *respect mutuel* » non seulement entre élèves, mais aussi entre élèves et adultes.

La liberté des enfants à l'école prend aussi plus de place : les élèves ont davantage leur mot à dire sur certaines règles scolaires, ils peuvent intervenir dans leur élaboration et choisir certaines activités menées dans le cadre scolaire. Les débats entre enfants sont ici beaucoup plus conçus comme un moyen d'accorder un pouvoir – limité – de parole, voire de décision aux écoliers sur les affaires qui les concernent. Dans certaines classes et dans certaines écoles, les élèves peuvent émettre des propositions, et selon des modalités qui miment la démocratie adulte, les faire voter à la majorité : choix d'un logo pour l'école, d'une sortie scolaire dans tel ou tel lieu, de livres à acheter, propositions concernant la cour de récréation (organisation des espaces de jeux, thème de la fresque à peindre sur un des murs...), etc. Il est aussi fréquent de voir, en début d'année, et conformément aux programmes scolaires de 2002⁴, les enfants débattre des règles nécessaires au bon fonctionnement de la classe, de voter à leur sujet et de s'y référer fréquemment ensuite, surtout lorsqu'elles font l'objet d'un affichage sur un mur de la classe. Au niveau de l'école, cette élaboration des règles par les élèves sous la conduite des adultes existe également : si les textes officiels n'y obligent pas les écoles élémentaires (contrairement aux établissements secondaires), une partie des écoles de l'enquête a mis en place des élections de délégués, chargés de représenter leur classe dans des délibérations régulières portant sur la vie et le fonctionnement de l'école.

Par rapport à l'enseignement de la Troisième République, le mouvement d'autonomisation de l'enfant franchit là une nouvelle étape. L'éducation républicaine d'il y a plus d'un siècle ne consacrait pas de manière systématique une autorité verticale, peu soucieuse de l'adhésion des enfants. Pour nombre de penseurs de l'éducation, d'auteurs de manuels d'instruction civique et morale et d'instituteurs, il s'agissait de faire adhérer l'enfant aux règles de la société et de l'école en sollicitant avant tout sa raison. Cette « pédagogie de la raison » (Déloye, 1994) reposait sur l'explication et la justification des règles, l'objectif étant que l'enfant les intériorise plutôt qu'il n'obéisse, par crainte, habitude, ou conformisme, à une autorité extérieure et personnalisée dans la figure du maître. On décelait donc déjà, dans l'école de la Troisième République, une visée d'autonomisation de l'enfant, qui prenait essentiellement la forme d'une autodiscipline, d'un « gouvernement de soi » (Déloye, 1994) acquis progressivement par l'exercice de la raison. Le processus d'autonomisation de l'enfant s'accélère et se renforce aujourd'hui, du moins tel que l'on peut l'observer dans les classes de ces enseignants. Il ne s'agit plus seulement de rendre publique la règle et de la faire comprendre, pour défaire l'enfant de sa dépendance à l'égard de la personne du maître (Lahire, 2005). La dépersonnalisation des règles, et l'autonomie qui en découle pour l'enfant, viennent également de la participation des élèves eux-mêmes à leur construction.

Ce mouvement d'autonomisation de l'enfant par rapport aux règles scolaires rencontre cependant trois limites principales.

Tout d'abord, ces pratiques restent limitées à certaines écoles et classes de notre enquête. En effet, l'organisation de conseils d'enfants nécessite du temps et les enquêtés ne cessent de dire qu'ils en manquent. En outre, lorsqu'ils prennent place au niveau de l'école entière, l'engagement de la direction de l'école et de l'ensemble de l'équipe enseignante est nécessaire. Or, on le voit à

⁴ L'enquête a été conduite entre 2003 et 2006, les programmes en vigueur étaient ceux de 2002. Mais les débats sur les règles de la classe, prescrits par ces programmes, n'existent pas dans toutes les classes enquêtées.

travers les deux catégories d'enseignants identifiées, les instituteurs ont des conceptions divergentes du statut et de la participation de l'enfant dans la vie collective de l'école.

En deuxième lieu, les enseignants qui valorisent le plus l'autonomie future du citoyen ne sont pas toujours ceux qui développent en classe les pratiques les plus participatives. La continuité entre ces deux dimensions est loin d'être systématique, à l'image des conceptions des intellectuels souvent qualifiés de « républicains » qui valorisent l'autonomie des citoyens adultes, mais, dans le sillage d'Hannah Arendt(1972), jugent dangereux de penser le statut de l'enfant à l'école en ces termes : l'autogouvernement d'enfants dont l'autonomie n'est pas encore acquise risquerait d'aboutir à diverses formes de dépendance et de domination, notamment celle des « leaders » et du groupe sur certains élèves (Canivez, 1995 ; Gauchet, 2002). Certains enseignants enquêtés feraient leur cette critique, et ont pu constaté les effets délétères de la « tyrannie de la majorité » lors des débats entre enfants, un élève y devenant le bouc émissaire des autres.

Troisièmement, il faut dire que les enseignants, et même ceux de ce second groupe qui accorde plus de poids à la parole et à la participation de l'enfant, voient les débats entre élèves comme un moyen plus efficace d'assurer l'ordre et la discipline scolaires (par rapport au rappel de la règle par le seul adulte). En témoignent les propos de Maria (32 ans, de gauche, croyante non pratiquante, CM2, école située en ZEP, Paris), qui considère à la fois les conseils d'enfants comme un espace de libre parole et comme un moyen plus effectif pour faire passer certains messages :

« Les conseils d'enfants, c'est donner la parole aux enfants. Donc pour régler un conflit, si tu leur donnes la parole aussi, je me dis bon ben voilà, je me dis que y'a certaines choses qui passent beaucoup mieux s'ils l'entendent de la bouche d'autres enfants que si ça vient forcément de la maîtresse qui fait la morale. »

En réalité, au-delà de la distinction entre les deux groupes d'enseignants selon leurs profils idéologiques, on peut aussi relever des caractéristiques communes. Les enquêtés maintiennent globalement tous l'idée d'une coupure assez nette entre l'enfant et l'adulte. Les enfants n'ont selon eux pas souvent la maturité suffisante pour exprimer des choix réalistes concernant la collectivité scolaire. Ils n'ont aucune idée, par exemple, des contraintes financières ou liées aux règles de sécurité dans l'école. Ce sont donc les adultes qui ont le dernier mot et qui sélectionnent dans les propositions enfantines celles qui leur paraissent réalisables et opportunes. Comme l'expriment les enseignants les plus attachés à citoyenneté scolaire, les limites apportées à la démocratie à l'école constituent précisément ce qui vient éviter qu'elle soit une « mascarade » : il s'agit de n'accorder du pouvoir aux enfants que dans les domaines dont ils sont capables d'appréhender les enjeux (choix du logo de l'école, par exemple) et, en cas de propositions irréalistes, de faire comprendre aux enfants en quoi elles sont infaisables.

D'une classe à l'autre, les délibérations entre enfants ont toujours un double rôle, potentiellement contradictoire : il s'agit de laisser aux écoliers un droit à la parole, mais en les amenant à choisir et à défendre eux-mêmes les valeurs et les règles valorisées par les enseignants et l'institution scolaire plus globalement. Le statut de ces valeurs et de ces règles pose alors question : elles ne sont pas le fruit d'une élaboration propre des enfants, susceptible de prendre la forme d'une invention, voire d'une contestation de l'ordre scolaire existant ; elles renvoient à des normes préexistantes, que les enfants sont censés retrouver par eux-mêmes.

Ce processus devient très clairement apparent dès lors que l'on examine plus en détails la manière dont certaines opinions enfantines acquièrent droit de cité dans la classe, tandis que d'autres sont découragées, de manière indirecte ou plus directe.

3. Affranchir les enfants des « mauvaises » opinions parentales

On concentra ici notre propos sur les enseignants du second groupe, les plus nombreux, et qui sont justement ceux qui accordent le plus d'importance à la pensée et à l'opinion autonomes des enfants. Quel sens plus précis recouvre cette autonomie politique à l'école ? De quel type d'autorité et de quelles normes et valeurs politiques les enfants sont-ils censés s'émanciper ?

L'autonomie à construire vise en premier lieu le détachement de l'enfant par rapport ce qui est perçu par les enseignants comme des préjugés familiaux illégitimes. C'est bien, aujourd'hui comme sous la Troisième République, par opposition à la famille que les acteurs scolaires pensent et mettent en pratique l'émancipation politique des enfants. Le rôle de l'école est d'apprendre aux élèves à se détacher de l'opinion parentale, comme le dit par exemple Olivier (33 ans, extrême gauche, sans religion, CE2-CM1, école située en ZEP, Brest), qui pense d'ailleurs que cette vision du métier est profondément partagée dans le corps enseignant :

« On dit que c'est important de lire des livres, de visiter des pays, d'être ouvert. Si j'arrive à la fin de l'école, et que l'enfant pense ça, qu'il a envie de faire ça, ben c'est mission accomplie. Même si la famille pense ça ou fait ça, "j'adore ma famille", ben faut sortir de ça : "j'ai envie de faire autre chose". »

■ Les figures de l'illégitimité civique et politique à l'école

Le nécessaire détachement de l'enfant par rapport aux opinions de ses parents ne concerne pas de manière homogène tous les élèves : l'autonomie de l'enfant est à conquérir par rapport à certains parents plus particulièrement. Les figures de l'illégitimité citoyenne et politique dans l'espace scolaire se donnent à voir dans les entretiens conduits avec ces enseignants, comme dans leurs interventions observées en classe : les opinions parentales qui portent atteinte à la norme d'égalité entre les sexes, les religions, les races ou qui manifestent une forme de dogmatisme religieux sont particulièrement visées. Cette orientation est bien exprimée dans l'entretien de Rose (38 ans, gauche, croyante non pratiquante, CM1, école mixte socialement, Brest), qui déclarait, on l'a vu, vouloir faire de ses élèves des « démocrates ». Cette enseignante évoque le cas d'un enfant dont le père est « facho », qui a fait un salut hitlérien un jour en classe, qui dessinait des croix gammées sur ses cahiers et qui lui a fait remarquer que son nom de famille était juif :

« J'ai trouvé très, vraiment difficile, c'est de retrouver [ces propos sur les juifs] dans la bouche d'un enfant de 10 ans qui comprend pas du tout ce qu'il dit. C'est ça quoi, bon voilà. Donc l'esprit critique voilà. Démocrate c'est quelque part pour couper les ponts avec des parents qui quelque part ne sont pas du bon côté. (...) C'est d'essayer un petit peu de leur dire bon réfléchissez par vous-mêmes, un petit peu aussi. »

Se détacher de ses parents, penser par soi-même n'est pas requis pour tous les enfants, mais seulement, selon les mots de Rose, pour ceux dont les parents « ne sont pas du bon côté » : parents « racistes », mais aussi musulmans vus comme « intégristes ». Ainsi Stéphanie (31 ans, extrême gauche, sans religion, militante à Sud Education, CM2, école située en ZEP, Brest) a-t-elle organisé un débat en classe sur les religions – pratique plutôt rare dans les classes observées tant les enseignants préfèrent s'abstenir de faire parler les enfants eux-mêmes sur ces sujets. Si ses élèves étaient à l'initiative de ce sujet de discussion, comme d'autres lors des débats « civiques » qu'elle organise en classe, il semble que l'enseignante ait pu y voir une occasion de faire passer certains messages aux enfants. Contrairement à sa posture habituelle lors de ces débats, elle a pris à un moment « la présidence » de la séance : elle refusait en effet de laisser dire « des choses qu'on ne pouvait pas entendre ici (...) dans une école publique et laïque ». On retrouve là l'illégitimité politique attachée à ce qui est perçu comme des entorses au principe d'égalité, entre les sexes, les religions ou les races : Stéphanie a repris un enfant (musulman) qui disait que la femme devait être voilée, en lui rétorquant que l'homme n'avait pas,

lui, à se couvrir ; elle a aussi mis en valeur devant ses élèves l'égalité des cultes, en réponse à un autre garçon qui déclarait qu'il ne devrait pas y avoir de mosquées en France.

■ **Les modes d'intervention des enseignants sur les opinions politiques des enfants**

Les réactions des enseignants à ce type de propos ne sont pas toujours de l'ordre de la sanction (morale et politique), et elles ne consistent pas toujours en des interventions directes. Dans d'autres cas, les enquêtés peuvent intervenir sur les opinions politiques enfantines de manière plus indirecte. Ainsi Olivier raconte-t-il qu'il a réagi au propos d'un garçon rapportant en classe les propos « racistes » de son père, dans le contexte des élections présidentielles de 2002, en lui demandant : « *toi qu'est-ce que t'en penses ?* ». La volonté de ne pas porter atteinte à la norme de neutralité politique dans l'espace scolaire – mais peut-être aussi de respecter la liberté de penser de l'enfant – sont visibles ici. Mais Olivier s'est senti soulagé car l'enfant a pris de lui-même de la distance par rapport aux paroles paternelles ; dans le cas inverse, il se demande s'il aurait agi autrement.

De fait, les propos racistes suscitent le plus souvent des réactions directes chez ces enseignants de gauche, et ce d'autant plus que leur institution, mais aussi l'ordre légal, les légitiment pour intervenir dans ce sens. Le refus des discriminations et du racisme fait partie des éléments clefs de la morale professionnelle défendue par le Ministère de l'Education nationale (et des programmes scolaires d'éducation civique), et correspond aussi à ce qui est prescrit par la loi. Les enseignants sont attachés à la norme de neutralité politique (Bozec, 2010 ; Percheron ; 1984), et ils n'ont pas l'impression d'y déroger quand ils interviennent directement face à des propos de cette nature.

Lorsque les paroles enfantines portent sur des sujets politiques plus controversés, sur lesquels les prescriptions légales ou les normes institutionnelles de l'Education nationale ne sont pas en jeu de la même façon, les interventions des enseignants sont en général plus indirectes. On le voit dans le cas de Chantal (55 ans, au centre politiquement, sans religion, CM1, école très favorisée socialement, Paris), qui réagit de manière plus détournée quand les propos tenus lors de débats entre élèves la heurtent. Chantal est l'une des enquêtés qui poussent le plus loin la reconnaissance de la liberté de parole des enfants dans la classe. Lors des débats entre enfants, elle reste le plus souvent dans une position de (relatif) retrait : elle ne commente pas de manière directe les propos des élèves ni ne leur « fait la leçon ». Mais elle tente tout de même d'orienter leur réflexion dans un sens qu'elle juge plus adéquat et conforme à ses propres valeurs. Lors d'un débat sur l'élaboration et l'application des lois (thème étudié en éducation civique), la discussion entre enfants s'oriente sur le mariage entre homosexuels, un élève ayant fait remarquer que même des hommes politiques contreviennent à la loi, en faisant référence à la cérémonie de mariage entre deux homosexuels célébrée par Noël Mamère (nous sommes en 2004, la légalisation du « mariage pour tous » n'est pas encore d'actualité). Chantal, comme elle me le dira en entretien, note que ses élèves ont sur le sujet de l'homosexualité « *les idées des parents* » et sont « *très bloqués* ». Elle les laisse parler, pour ensuite leur faire remarquer que « *la loi peut évoluer en fonction de la société* ». Ainsi, de manière détournée – par l'usage de formules générales sur la loi – l'enseignante espère-t-elle faire passer l'idée que l'homosexualité, loin d'être « *contre nature* » comme le pensaient certains enfants de la classe, constitue une réalité sociale que la loi peut (et doit ?) reconnaître. De la même manière, lors d'un débat sur l'élargissement de l'Union européenne aux pays de l'Est, certains élèves sont porteurs d'une opinion à laquelle visiblement elle n'adhère pas : l'élargissement à des « *pays pauvres* » est vu négativement comme risquant d'entraîner la chute de l'Europe. Chantal adopte alors une attitude similaire : « *je ne donne pas de réponse* », « *quand on parlait de la Pologne, j'ai contre-argumenté : "si on fait entrer certains pays, c'est peut-être qu'il y a un intérêt, quel intérêt ?"* ». C'est donc par l'usage du questionnement, et de ce qu'il induit, que Chantal entend agir sur la réflexion politique des enfants.

Dans ce type de situations, les élèves ne font aux yeux des enseignants que « *répéter* » ce que disent leurs parents. Mais on peut relever *a contrario* que certains enfants échappent à ce jugement et sont reconnus positivement pour leur intérêt et leurs opinions politiques propres. Ces

enfants, qui sont de fait porteurs d'opinions légitimes aux yeux des enseignants, sont eux décrits comme plus autonomes. Ainsi, par contraste avec le fils du père « *facho* » qui répète les propos de son père, Rose me parle très positivement de la « *conscience politique, écologique* » d'un des ses élèves, dont les parents militent à Amnesty International.

■ **Jugements civiques et catégorisations scolaires**

Les catégorisations scolaires entrent aussi en ligne de compte et se mêlent aux jugements politiques et moraux des enseignants sur leurs élèves. Ainsi, Chantal se félicite-t-elle devant moi de la rédaction écrite par une (« bonne ») élève de sa classe, qui considère (notamment) que « *la religion est une dictature privée* » : cette élève a selon l'enseignante « *toujours une contre-argumentation à proposer* » dans les débats en classe et « *est quand même drôlement avancée* ». D'autres élèves, en difficulté scolaire ou indisciplinés, sont à l'inverse vus comme les figures de l'hétéronomie tout à la fois scolaire et politique. Ces élèves savent moins que d'autres s'approprier les règles collectives de l'école, faire preuve d'autodiscipline, ni exprimer une pensée rationnelle et autonome. Commentant la rédaction écrite pour les besoins de l'enquête par une élève « *en difficulté* » de sa classe, Chantal la décrit à partir de ce double registre scolaire et citoyen. Ce dernier est principalement associé à l'autonomie et au détachement vis-à-vis des parents :

« Bon, elle, elle se situe plutôt par rapport à ses parents, son papa, sa maman, elle est pas encore dans la société, indépendante. Là tu vas avoir un problème de maturité (...) parce que cette petite elle a de grosses difficultés à l'école. Et encore, tu sais, je suis drôlement contente, quand je vois ce qu'elle écrit, en début d'année, j'étais obligée de lui dire "tu me dictes et j'écris". Donc elle a bien évolué. Mais elle ne se situe que par rapport à papa et maman, elle n'est pas du tout... Y'a pas d'éléments citoyens quoi... (...) Citoyen ? C'est un élève qui est capable de se détacher de papa et maman, d'observer ce qui se passe autour de lui comme partie intégrante de sa vie et puis être capable de réfléchir, de se poser des questions, de poser des questions aux autres, d'essayer de comprendre. »

L'autonomie politique du futur citoyen est donc intimement liée à l'autonomie intellectuelle et est en fin de compte jugée à l'aune de catégorisations scolaires. Elle se décline particulièrement dans une capacité progressive de l'enfant à penser indépendamment (et pour certains, différemment) de ses parents.

Conclusion

Un certain nombre de tensions entourent donc la construction de l'autonomie politique des enfants à l'école. Les enquêtés se trouvent là confrontés aux incertitudes qui entourent le statut de l'enfant dans la société actuelle, comme aux tensions intrinsèques à la citoyenneté, tiraillée entre émancipation et obéissance politiques (Leca, 1986). Ils composent et bricolent au quotidien, à partir de leurs propres conceptions morales, politiques et professionnelles, et du contexte dans lequel ils enseignent. Aussi a-t-on pu relever des différences importantes selon le profil idéologique des enseignants, mais aussi les caractéristiques sociales et scolaires des élèves.

Au-delà des variations qui existent entre enseignants, la formation du citoyen à l'école revêt dans les classes certains traits communs. Elle met l'accent sur la figure d'un citoyen individuel capable d'autodiscipline et d'indépendance intellectuelle, en premier lieu par rapport à sa famille. Mais il s'agit en fin de compte d'adhérer à des règles et à des valeurs qui sont celles de l'école. Les élèves jugés peu autonomes sur le plan civique sont évalués à l'aune de critères scolaires, mais aussi de catégories politiques et morales. L'injonction à l'autonomie citoyenne dans l'espace scolaire génère alors diverses formes de stigmatisation des élèves, selon les caractéristiques de la socialisation familiale qui peuvent être plus ou moins congruentes, sur le plan scolaire et politique, avec ce qui est valorisé par l'institution scolaire et/ou par les enseignants

individuellement. La norme d'autonomie, ici comme ailleurs (Boltanski & Chiapello, 1999 ; Le Bart, 2008), loin d'être le vecteur d'une émancipation effective, est associée à des formes de contrôle des individus, et génère des inégalités entre eux.

En insistant sur une autonomie de type individuel, on peut aussi se demander si l'éducation civique scolaire ne se prive pas des moyens de penser et d'encourager chez les enfants ce qui est le propre de l'autonomie dans son versant politique : sa dimension collective. La sociologie politique souligne abondamment l'importance des appartenances collectives dans l'exercice concret de la citoyenneté, qu'il s'agisse des incitations à aller voter exercées par la famille et le milieu proche (Braconnier & Dormagen, 2007), du rôle crucial de l'identification à des collectifs dans l'engagement militant ou dans la prise de parole politique face à d'autres (Duchesne et al., 2003). Comme pouvoir en commun, la citoyenneté repose sur une forme d'autonomie qui n'est pas seulement individuelle, mais au contraire inscrite dans une solidarité collective.

Bibliographie

ARENDRT H. (1972), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.

BARRERE A. & MARTUCCELLI D. (1998), « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie*, vol. 39, n°4, p. 651-671.

BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

BRACONNIER, C. et DORMAGEN, Y. (2007), *La démocratie de l'abstention : aux origines de la démobilisation électorale en milieu populaire*, Paris, Gallimard.

BOZEC G. (2010), *Les héritiers de la République : éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, Thèse de science politique, Paris, IEP de Paris.

CANIVEZ P. (1995), *Eduquer le citoyen ?*, Paris, Hatier.

DELOYE Y. (1994), *Ecole et citoyenneté : l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques.

DUCHESNE, S. et al. (2003), « Politisation et conflictualisation : de la compétence à l'implication », *Le désenchantement démocratique*, P. Perrineau (dir.), Paris, Editions de l'Aube, p. 107-129.

FUMAT Y. (1978). « La socialisation politique à l'école du "Tour de France de deux enfants" aux manuels de 1977 », *Revue française de pédagogie*, p. 71-82.

GARRIGOU A. (2002), *Histoire sociale du suffrage universel en France : 1848-2000*, Paris, Seuil.

GAUCHET M. (2002), *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard.

ISAMBERT-JAMATI I. (1990). *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Editions Universitaires.

LAHIRE B. (2005), *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte.

LE BART C. (2008), *L'individualisation*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

LECA J. (1986), « Individualisme et citoyenneté », *Sur l'individualisme*, P. Birnbaum & J. Leca (dir.), Paris, Presses de la FNSP.

LEGER, A. et TRIPIER, M. (1986), *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris : Méridiens Klincksieck.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1980), « Arrêté du 16 juillet 1980. Objectifs, programmes et instructions pour le cycle moyen de l'école élémentaire », *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°31.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1985), *Ecole élémentaire : programmes et instructions*, Paris, CNDP.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1995), *Programmes de l'école primaire*, Paris, CNDP.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2002), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, Paris, CNDP.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2008), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes 2008-2009*, Paris, CNDP.

MOUFFE, C. (1993), « Pour un pluralisme agonistique », *Revue du MAUSS*, n°2, p. 98-105.

NORDMANN C. (2007), *La fabrique de l'impuissance. 2, L'école, entre domination et émancipation*, Paris, Editions Amsterdam.

PERCHERON, A. (1984), « L'école en porte-à-faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique », *Pouvoirs*, n°30, p. 15-28.

PERROT, D. (1974). *La thématique politique des manuels d'histoire du cours élémentaire de l'enseignement public* (Mémoire de D.E.S. : Science politique), Rennes, Université de Rennes 1.

RENAUT A. (2002), *La libération des enfants : contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Calmann-Lévy/Bayard.

ROSANVALLON P. (1992), *Le sacre du citoyen : histoire du suffrage universel en France*, Paris, Gallimard.

SINGLY (de) F. (dir.) (2004), *Enfants-adultes : vers une égalité des statuts ?*, Paris, Encyclopaedia universalis.

VITIELLO A. (2010), *Institution et liberté : l'école et la question du politique*, Paris, L'Harmattan.