Education à la citoyenneté: politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves

Géraldine Bozec

▶ **To cite this version:**

Géraldine Bozec. Education à la citoyenneté: politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves. [Rapport de recherche] CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire). 2016. hal-01546010

HAL Id: hal-01546010
https://hal.science/hal-01546010

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.

RAPPORT SCIENTIFIQUE

AVRIL 2016

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE

POLITIQUES, PRATIQUES SCOLAIRES ET EFFETS SUR LES ÉLÈVES

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

cnesco
conseil national d'évaluation du système scolaire

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE

POLITIQUES, PRATIQUES SCOLAIRES ET EFFETS SUR LES ÉLÈVES

Géraldine Bozec

Maître de conférences en sciences de l'éducation
Université Nice Sophia Antipolis

Avril 2016

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 5

I. L'éducation à la citoyenneté en France : un décalage entre politiques scolaires et pratiques effectives 9

1) Les politiques d'éducation à la citoyenneté 9

a) La promotion de l'éducation du citoyen depuis le milieu des années 1980 : une politique continue 9

b) Contenus et objectifs de l'éducation à la citoyenneté 11

c) La participation des élèves à la vie de la classe et de l'établissement 14

2) Les pratiques effectives de l'éducation à la citoyenneté 19

a) Des pratiques d'enseignement en décalage avec les directives officielles 19

b) La participation des élèves à la vie de l'école: réticences et résistances du côté des enseignants et des élèves 25

Conclusion 27

II. Perspectives internationales sur l'éducation à la citoyenneté 29

1) Une préoccupation partagée par de nombreux pays 29

1) L'organisation de l'éducation à la citoyenneté 29

a) Matière séparée, thème intégré à d'autres matières ou thème transversal 29

b) Le temps d'enseignement 33

2) Objectifs et contenus de l'éducation à la citoyenneté 33

3) La formation des enseignants et leur sentiment de compétence en matière d'éducation à la citoyenneté 36

4) La participation des élèves aux discussions et à la vie collective dans l'école 36

Conclusion 38

III. L'impact de l'éducation à la citoyenneté sur les représentations, attitudes et comportements des élèves 40

1) Les difficultés de la comparaison et de l'interprétation des résultats 40

2) Des effets différents selon la dimension de la citoyenneté analysée (connaissances, types d'attitudes et de comportements civiques) 41

a) La diversité des indicateurs utilisés dans les enquêtes 41

b) Un résultat à confirmer : des effets plus importants sur les connaissances que sur les attitudes et comportements politiques et civiques ? 43

c) Ecole et appartenance nationale 46

3) Des effets différents selon les composantes de l'éducation à la citoyenneté 48

a) L'impact de l'ouverture du climat de la classe à la discussion 48

b) L'impact des cours d'éducation civique et des programmes d'enseignement spécifiques 48

4) Des effets différents selon les caractéristiques du système scolaire et des élèves 50

Conclusion 53

Conclusion : différentes voies de recherche à développer 54

Références bibliographiques 55

Introduction

Ce rapport constitue une revue de la littérature relative, en France et à l'étranger, à l'apprentissage de la citoyenneté à l'école et à son impact sur les représentations, attitudes et comportements des élèves.

Un double paradoxe caractérise à première vue la situation de cet enseignement en France :

- alors que l'éducation du citoyen a été centrale dans la période fondatrice de l'école républicaine à la fin du 19e siècle et qu'elle a à nouveau été activement promue par les autorités éducatives depuis les années 1980, son statut, dans les pratiques scolaires, apparait relativement fragile ;
- malgré l'importance politique qui est lui accordée en France, on ne relève qu'un faible nombre de travaux de recherche fondés sur des données empiriques et permettant d'évaluer la manière dont cet enseignement est mis en œuvre et ses effets possibles sur les élèves dans le cas français.

Le premier paradoxe renvoie à différents obstacles et limitations qui viennent freiner la mise en pratique de l'éducation à la citoyenneté dans les établissements scolaires. Ces limites tiennent, on le verra, à la fois aux résistances que rencontre l'éducation à la citoyenneté en elle-même, mais aussi et surtout à certaines caractéristiques plus générales de l'organisation et du fonctionnement du système scolaire français.

Le second paradoxe – le décalage entre l'importance sociale et politique de cet enjeu et le faible nombre de travaux empiriques qui s'y rapportent – est en partie à relier à l'évolution de la recherche et des disciplines universitaires s'intéressant à l'éducation. La question de l'apprentissage scolaire de la citoyenneté a surtout fait l'objet de travaux historiques, portant sur l'école de la Troisième République et le type d'instruction civique qu'elle délivrait (voir notamment : Baubérot, 1997 ; Déloye, 1994 ; Loubes, 2001 ; Mougniotte, 1991). L'éducation à la citoyenneté dans la période plus contemporaine a en revanche été beaucoup moins étudiée, du moins à partir de travaux de nature empirique. Ceux-ci sont en très petit nombre et peu reliés entre eux. Ce sont surtout les approches théoriques, souvent empreintes de considérations normatives, programmatiques et/ou pratiques qui dominent, produites notamment par des philosophes (Blais, Gauchet, Ottavi, 2002) et des acteurs des milieux éducatifs (Obin, 2000). La recherche consacrée à la socialisation civique et politique des enfants et des jeunes s'est développée de façon plus tardive en France par rapport à la littérature étrangère, anglo-saxonne en particulier. Elle s'est surtout attachée à décrire leurs représentations et leurs attitudes politiques (Boone, 2013 ; Lignier et Pagis, 2012 ; Muxel 2013 ; Percheron, 1974, 1978 ; Roig et Billon-Grand, 1968 ; Throssell, 2015). Lorsque l'action des agents de socialisation a été considérée, c'est la famille qui a fait l'objet du plus grand nombre de travaux.

L'apaisement de la longue « querelle scolaire » qui a opposé en France les partisans de l'enseignement privé, dit « libre », et ceux de l'école publique au cours du 20e siècle a pu contribuer à réduire l'intérêt pour l'étude de la dimension politique et civique de la socialisation scolaire. Dans ce contexte apaisé, les différences de normes et de contenus d'enseignement entre les deux secteurs (public et privé) ont pu être perçues comme moins marquées et donc moins dignes d'être étudiées (Tournier, 1997). L'enseignement privé a surtout été présenté comme un choix possible qui s'inscrivait dans des stratégies parentales privilégiant les considérations scolaires par rapport aux préoccupations d'ordre religieux, moral et plus largement idéologique (Ballion, 1982 ; Langouët et Léger, 1997 ; Van Zanten, 2009).

Toutefois, depuis les années 1980-1990, la mission d'éducation à la citoyenneté de l'école n'a cessé d'être affirmée, sans pour autant aboutir à une recherche extensive dans ce domaine. Les travaux sur cette question se sont certes développés ces dernières années, mais ils restent encore peu nombreux et ne constituent pas un champ de recherche bien identifié et structuré. De grandes enquêtes comparatives internationales, en particulier celles conduites sous l'égide de l'IAE (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) en 1999 (*Civic Education Study*, CIVED), 2009 (*International Civic and Citizenship Education Study*, ICCS) et prochainement en 2016 (ICCS 2016) ont été lancées, impliquant une trentaine de pays. Mais, la France, singulièrement, n'en a pas fait partie.

Les rapports entre les différentes disciplines universitaires et leurs orientations respectives paraissent en partie en jeu. L'école constitue de longue date un objet d'étude privilégié de la sociologie. Elle est par ailleurs l'objet central des sciences de l'éducation, qui se sont structurées dans le champ universitaire ces dernières décennies. Toutefois, dans ces deux disciplines, la dimension civique et politique de l'enseignement ne constitue pas un domaine de recherche privilégié. La sociologie de l'école est largement dominée par la question des inégalités de réussite scolaire (liées à l'origine sociale, mais aussi, depuis les années 1990, au genre, et, de manière encore peu affirmée, aux appartenances ethniques et origines migratoires). Concernant les sciences de l'éducation, bien que leurs objets d'étude soient divers, elles ont surtout porté sur les processus d'apprentissage et d'enseignement en général et dans d'autres disciplines scolaires que l'éducation civique. La science politique, quant à elle, dans le souci de s'affirmer comme discipline, s'est focalisée sur des terrains d'étude propres et en a délaissé d'autres, en particulier l'école et la socialisation scolaire. Parmi les travaux pionniers d'Annick Percheron sur la socialisation politique des enfants, on ne trouve qu'une enquête spécifique sur l'école qu'elle publie avec d'autres auteurs[1] (Dehan et Percheron, 1980) et qui

[1] Annick Percheron a publié un autre texte sur le rôle de l'école dans la socialisation politique des enfants (Percheron, 1985), qui constitue une réflexion théorique nourrie cependant de données issues de travaux empiriques nord-américains pour l'essentiel. Elle conclut globalement à l'influence très limitée de l'école sur les opinions politiques et les préférences politiques des enfants, par comparaison au poids de la famille. L'école permet surtout, selon elle, d'acquérir une connaissance formelle des institutions et de la vie politique et

porte sur les mécanismes en jeu lors de l'élection de délégués de classe dans les établissements secondaires. Dans ses recherches, Annick Percheron a avant tout insisté sur le rôle de la famille dans la socialisation politique dans enfants.

Le faible nombre d'enquêtes sur l'éducation à la citoyenneté dans le cas français est d'autant plus problématique que celle-ci n'a cessé de faire l'objet d'intérêt, d'interrogations et de réformes ces dernières années, en France comme dans d'autres pays. Le contexte récent a en effet stimulé les interrogations portant sur le rôle civique de l'école. Le rapport au politique des jeunes générations s'est trouvé questionné avec la montée générale de l'abstention (Braconnier, 2013 ; Braconnier et Dormagen, 2007), la perception – à nuancer fortement - d'une distance grandissante de leur part à l'égard du monde politique[2], ainsi que la montée de l'extrême droite (aux dernières élections européennes et régionales en France, notamment). Par ailleurs, l'accélération de la mondialisation et l'intégration européenne ont remis en cause l'orientation nationale des contenus d'enseignement, tandis que la diversification culturelle et religieuse des sociétés et les controverses sur l'immigration ont encouragé un ensemble de réflexions sur la manière dont les systèmes éducatifs pouvaient contribuer à forger un sentiment d'appartenance commune et des valeurs partagées (Schissler et Soysal, 2005 ; Bozec, 2014). En France, les débats qui ont suivi les attentats terroristes de janvier 2015, ont mis au tout premier plan les discussions sur l'action de l'école (Lorcerie, 2016), témoignant une fois encore de l'investissement dont elle fait l'objet sur le plan citoyen et politique.

Le présent rapport constitue une revue de la littérature à la fois française et internationale portant sur l'éducation à la citoyenneté. Il vise à avancer dans la compréhension d'un objet de recherche

---

d'intégrer les élèves dans la communauté nationale. Pour le reste, l'école ne lui semble pas jouer un rôle majeur dans la socialisation politique des jeunes, du fait du fort rejet de l'institution scolaire parmi les élèves de l'enseignement secondaire, en particulier parmi les élèves les plus défavorisés socialement. Ces analyses demanderaient à être confirmées par des études empiriques, plus récentes, portant sur les établissements secondaires français.

[2] L'abstention est traditionnellement plus forte chez les jeunes par rapport aux autres classes d'âge. Au premier tour des élections régionales en 2015, l'abstention des 18-24 ans atteignait près des deux tiers (contre la moitié dans le corps électoral). Aux élections présidentielles de 2012 - type d'élection plus mobilisatrice de manière générale -, les jeunes de 18-24 ans étaient 19% à n'avoir voté à aucun des deux tours, contre 13% des électeurs (Insee, 2012). Ce niveau d'abstention est en partie relié à l'âge : il y aurait un « moratoire électoral » (Muxel, 2013 : 20) lors de la jeunesse ; la participation électorale tend de fait à augmenter avec l'âge pour atteindre, seulement à la quarantaine, le niveau observable dans l'ensemble du corps électoral. Mais un effet de génération est aussi en jeu : les générations nées à partir des années 1960 votent de manière plus intermittente, tendent davantage que les générations plus âgées à percevoir le vote comme un droit (plutôt que comme un devoir) et à se mobiliser en fonction des enjeux spécifiques de chaque élection (Bréchon, 2011). Selon certains analystes, l'abstentionnisme des jeunes ne doit pas être interprété comme un désintérêt (Galland et Roudet, 2012 ; Muxel, 2013). Les études montrent plutôt que l'intérêt des jeunes pour la politique est important : 41% des moins de 30 ans se disent intéressés par la politique, contre 43% chez les 30 ans et plus, et ils déclarent plus fréquemment que la politique est un domaine important dans leur vie (50 contre 43% en 2008) (Galland et Roudet, 2012). L'intérêt que les jeunes portent à la vie politique tendrait même à augmenter depuis les années 1990 (Galland et Roudet, 2012). Comme pour les autres classes d'âge, le rapport au politique est cependant très différencié socialement au sein de la jeunesse.

encore délaissé à ce jour dans les études françaises et à identifier des pistes de recherche qui pourraient s'avérer fécondes à l'avenir. Il privilégie les travaux mobilisant des données empiriques.

Le rapport dresse d'abord un état des lieux de l'apprentissage de la citoyenneté à l'école française, à partir d'une analyse des politiques, des programmes et des pratiques scolaires (I). Il met ensuite en perspective le cas français en restituant ses spécificités et les points communs qu'il partage avec d'autres cas nationaux en matière d'éducation à la citoyenneté (II). Enfin, il présente un bilan des recherches visant à évaluer les effets de l'éducation à la citoyenneté sur les représentations, les attitudes et les pratiques des élèves (III). En conclusion, des orientations de recherche qui apparaissent, à l'issue de cet état des lieux, comme encore peu explorées et potentiellement fructueuses, sont identifiées.

I. L'éducation à la citoyenneté en France : un décalage entre politiques scolaires et pratiques effectives

Cette première section fait le point sur les travaux de recherche qui ont porté sur l'éducation à la citoyenneté à l'école en France. Après une présentation synthétique de l'évolution des politiques et des programmes scolaires depuis plusieurs décennies, un bilan des travaux et données disponibles sur les pratiques scolaires effectives est présenté.

1) Les politiques d'éducation à la citoyenneté

a) La promotion de l'éducation du citoyen depuis le milieu des années 1980 : une politique continue

Contrairement à une idée répandue, l'éducation civique n'a pas constitué de tout temps, pour tous les niveaux d'enseignement et tous les publics scolaires, un objectif central de l'école française.

C'est seulement pour l'école primaire qu'il existe une tradition de formation du citoyen[3]. L'enseignement civique scolaire a ainsi essentiellement concerné, jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale, les enfants des couches populaires de la société française[4]. Dans les classes sociales favorisées, la famille et les réseaux de sociabilité étaient censés pourvoir à l'éducation politique et citoyenne des enfants. Ce n'est qu'en 1945 que l'éducation civique est introduite dans les collèges, et, pour les lycées, il faut encore attendre la fin des années 1990 pour qu'elle apparaisse de manière institutionnalisée dans les programmes scolaires.

À l'école primaire, l'éducation civique a longtemps constitué une finalité centrale de l'enseignement. « L'instruction morale et civique » a été introduite par la loi du 18 mars 1882 en lieu et place de l'instruction morale et religieuse, dans le contexte de laïcisation de l'école et du développement d'un enseignement de masse à destination des enfants les plus jeunes. Elle était présentée comme un élément essentiel des programmes scolaires et l'est restée jusqu'en 1969, date à laquelle elle a été regroupée, aux côtés de l'histoire et la géographie, dans un vaste ensemble dénommé « activités

[3] Avec quelques nuances, cependant, puisque l'éducation civique a été diluée dans les « activités d'éveil » dans les années 1960 et 1970 (voir plus bas).

[4] Il faut en effet rappeler que sous la Troisième République, l'école primaire communale est fréquentée par les élèves de milieux populaires. Les enfants des classes sociales supérieures sont dans leur majorité scolarisés dans les petites classes primaires des lycées. Celles-ci seront officiellement supprimées en 1945 mais ne disparaitront dans les faits que dans les années 1960 (Prost, 2004).

d'éveil », où figuraient aussi les sciences expérimentales, les disciplines artistiques et manuelles (MEN, 1969a et 1969b). Les instituteurs devaient enseigner ces différentes matières de manière moins disciplinaire et moins cloisonnée, en privilégiant les méthodes actives et en s'appuyant sur les représentations et les connaissances spontanées des enfants ainsi que sur leur environnement naturel et social (par le biais notamment d'enquêtes en milieu local). L'introduction de l'éveil répondait à la vague de critiques des défenseurs des nouvelles pédagogies, qui s'étaient accentuées dans les années 1960, à l'encontre de l'enseignement traditionnel, régi par la mémoire et la répétition et coupé du vécu des élèves. Les thèmes de travaux liés à l'éveil étaient laissés au libre choix des instituteurs, pour un volume horaire global dévolu à ces disciplines de sept heures par semaine. Aucune instruction précise n'a été cependant publiée sur l'éveil avant 1978 (MEN, 1978) pour le cours élémentaire et 1980 pour le cours moyen (MEN, 1980). Les instituteurs des années 1970 étaient ainsi relativement désorientés quant à la manière de mettre en œuvre ces nouvelles orientations, pour l'éducation civique comme pour les autres disciplines de l'éveil (Girault, 1983). Cette situation prend fin dans les années 1980, à la suite de vifs débats portant sur l'enseignement de l'histoire (Citron, 1998 ; Delacroix & Garcia, 1998 ; Delannoi, 1985), et en 1984-1985 sur l'éducation civique (Bozec, 2010 ; de Cock, 2014). À partir des années 1980, l'histoire et la géographie sont alors restaurées comme enseignements spécifiques à l'école élémentaire, dotés d'horaires et de programmes spécifiques (MEN, 1980 ; 1984). La place de l'éducation civique est également revalorisée dans le cursus scolaire par Jean-Pierre Chevènement en 1985 (MEN, 1985a), qui la redéfinit comme une matière à part entière, avec programmes et horaires (une heure par semaine). Depuis, la place de l'éducation civique dans les enseignements de l'école élémentaire n'a cessé d'être mise en avant par les gouvernements, quelle que soit leur orientation politique. De nouveaux programmes scolaires ont été adoptés pour le primaire en 1995, 2002, 2008 puis en 2015 (MEN, 1995, 2002, 2008, 2015), modifiant notamment les contenus de l'éducation civique. Depuis 2008, la formation du citoyen est à nouveau associée à la morale, sous l'intitulé « instruction civique et morale » puis, à partir de 2015, « éducation morale et civique » (EMC). L'EMC concerne l'école primaire mais aussi l'enseignement secondaire, l'objectif étant d'instaurer un « parcours citoyen » progressif sur tout le cursus scolaire[5].

Au collège, l'éducation civique ne figure dans les programmes qu'à partir de 1945. Dans les années 1960-1970, son enseignement est cependant largement intégré à d'autres matières relevant des sciences humaines et sociales (histoire, géographie). Elle redevient à nouveau un enseignement spécifique en 1985 (MEN, 1985b ; 1987). Les contenus d'enseignement font l'objet de modifications dans les années 1990 puis en 2008, 2012 et 2015 (MEN, 1995b ; 1998 ; 1999 ; 2009 ; 2012 ; 2015). Au lycée, l'introduction de l'éducation civique comme enseignement à part entière est récente : ce n'est

[5] http://www.education.gouv.fr/cid100517/le-parcours-citoyen.html.

qu'en 2000, dans le cadre de la réforme des lycées (MEN, 2000a), qu'un enseignement civique spécifique, « l'éducation civique, juridique et sociale » (ECJS), est mis en place dans les programmes du second cycle du secondaire (MEN, 2000b ; 2001). La situation est ainsi restée longtemps paradoxale concernant le lycée : il n'existait pas de cours spécifiques d'éducation civique dans les lycées (en dehors de certaines finalités civiques attribuées en particulier à l'enseignement de l'histoire-géographie, mais aussi de la philosophie et du français), alors même que les élèves se rapprochaient, par leur âge, de la citoyenneté adulte et des droits qui y sont attachés, et que les textes accordaient, depuis le début des années 1990, des droits plus importants aux lycéens en matière de participation à la vie de leur établissement. Les programmes adoptés au début des années 2000 ont été modifiés en 2010-2011 puis en 2015 (MEN, 2010 ; 2011a ; 2011b ; 2015).

En parallèle de ces évolutions qui font de l'éducation à la citoyenneté un enseignement spécifique, l'approche adoptée la définit également comme étant un objectif transversal dans toutes les disciplines. Certains thèmes ayant une dimension civique peuvent aussi faire l'objet de projets pluridisciplinaires à travers les « itinéraires de découverte » (IDD) en 5e et 4e (jusqu'en 2015), remplacés depuis la réforme actuelle du collège par les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) qui seront mis en place à compter de la rentrée 2016 (et dont l'une des thématiques de travail est « information, communication, citoyenneté ») ; au lycée, la dimension pluridisciplinaire de l'éducation civique peut être mise en œuvre dans le cadre des « travaux personnels encadrés » (TPE) des classes de première générale.

b) Contenus et objectifs de l'éducation à la citoyenneté

La définition officielle de l'éducation civique a évolué ces dernières décennies. Jusque dans les années 1960, l'éducation civique était centrée sur les savoirs formels relatifs à la démocratie et aux institutions politiques. Elle définissait avant tout la citoyenneté à partir de l'attachement à la nation et du respect des devoirs qui lui étaient attachés (voter, payer ses impôts, respecter les lois) et proposait peu d'éclairage sur les acteurs et les problèmes politiques et sociaux (Roig et Billond-Grand, 1968 ; Percheron, 1984). Cette approche est en grande partie maintenue dans les années 1980, lorsque l'éducation civique redevient à l'école primaire et au collège un enseignement spécifique (Bozec, 2010).

Depuis le milieu des années 1990 et plus encore 2000, on peut relever quatre évolutions principales des orientations de l'éducation civique :

- Centrée autrefois sur le cadre national, l'éducation civique s'est ouverte à une dimension européenne et mondiale. Cette évolution est moins marquée dans l'enseignement primaire (Bozec, 2015 ; Citron, 2008), où les contenus sont plus restreints à l'environnement immédiat de l'enfant et au cadre national, en dehors de quelques aperçus de la citoyenneté européenne. Mais dans l'enseignement secondaire, il a été de plus en plus question, dans les programmes scolaires, de l'intégration européenne et d'enjeux politiques et sociaux à une échelle mondiale (droits de l'homme et de l'enfant, environnement, équilibres et solidarités Nord-Sud, rôle des organisations internationales, etc.).
- Telle que présentée dans les textes officiels, l'éducation à la citoyenneté ne met plus autant l'accent que par le passé sur les savoirs formels relatifs aux institutions et aux lois. Ces derniers restent certes centraux dans les programmes. Mais l'enseignement civique s'est aussi élargi à d'autres contenus : on y insiste également sur l'acquisition d'autres types de connaissances, notamment l'information sur divers problèmes politiques et sociaux. Dans les derniers programmes, ceux de 2015 (MEN, 2015), par exemple, les élèves abordent notamment les discriminations et la laïcité tout au long du cursus, la justice au collège, la citoyenneté nationale et européenne, le sens du vote, la société de l'information, la bioéthique et l'environnement au lycée. Cette tendance est particulièrement nette au lycée, où domine, depuis le début des années 2000, une approche par grandes questions de société.
- Les méthodes pédagogiques préconisées dans les textes officiels ont elles aussi évolué. Si les textes de 2008-2009 pour l'école et le collège tendent à restreindre la place accordée aux débats entre élèves (par rapport aux cours et aux études de cas), l'organisation de « débats argumentés » apparait comme central dans les textes antérieurs pour le secondaire - au collège (MEN, 1999) et au lycée (MEN, 2000b et 2001). La pédagogie du débat revient en force dans les derniers programmes de 2015 : ces derniers prévoient des « discussions à visée philosophique » dans l'enseignement primaire, sur différents sujets tels que l'égalité des citoyens, et font des « débats argumentés » une méthode clef de l'enseignement civique dans le secondaire.
- Il a également été de plus en plus question, depuis le début des années 2000, de reconnaître et de valoriser l'engagement et la participation des élèves dans et hors de l'école. Les cours d'éducation civique sont censés faire le lien avec cette dimension. Les derniers programmes, en 2015, insistent sur « le sens de l'engagement » comme une des quatre dimensions de l'éducation civique (à côté de la sensibilité et de la conscience morale, de la compréhension du rôle de la règle et du droit et de l'exercice du jugement critique). Ces textes font à plusieurs reprises référence, comme exemples de pratiques pédagogiques, à l'implication des élèves dans des projets à l'école (à travers, par exemple, le tutorat et la médiation entre élèves, la participation aux instances participatives et aux structures associatives existant dans l'école, etc.) et au-delà (projets portant sur l'environnement ou la solidarité) (MEN, 2015).

Les nouveaux programmes d'éducation morale et civique (EMC) de 2015 et le « parcours citoyen »

Les nouveaux programmes d'éducation morale et civique entrés en vigueur à la rentrée 2015 s'inscrivent dans une relative continuité par rapport aux textes antérieurs en mettant en exergue l'apprentissage des principes et des valeurs de la République, et en reprenant des thèmes étudiés depuis de nombreuses années dans les cours d'éducation civique (citoyenneté nationale et européenne, justice, égalité, discriminations, etc.). Certaines inflexions et nouveautés se donnent cependant à voir. Tout d'abord, les nouveaux programmes visent bel et bien à former la personne, et non pas seulement le citoyen : conformes à une orientation adoptée en 2008, ils mettent l'accent sur la formation morale, mais ils insistent sur la dimension réflexive[6] de l'éducation morale et introduisent aussi l'éducation de la « sensibilité ». Par ailleurs, ils reprennent, et accentuent, une tendance qui apparaissait dans les textes officiels du début des années 2000 : l'importance accordée aux débats entre élèves dans la pédagogie de l'éducation civique. La promotion de l'engagement des élèves dans et hors de l'école est aussi un axe essentiel dans cette réforme de l'éducation à la citoyenneté. Les nouveaux programmes d'EMC de 2015 font de l'engagement une des quatre dimensions centrales de cet enseignement (avec la conscience morale et la sensibilité ; la compréhension de la règle et du droit ; l'exercice du jugement critique). De plus, l'engagement des élèves fait partie intégrante du « parcours citoyen » instauré en 2015 par le Ministère.

Ce « parcours citoyen »[7], encore peu défini dans ses modalités pratiques, vise à assurer une formation continue et progressive des élèves à leur citoyenneté, de l'école jusqu'au lycée. Le 11 janvier 2016, lors des « vœux à la jeunesse et aux forces de l'engagement », François Hollande a annoncé son extension jusqu'à l'âge de 25 ans. Le président de la République a aussi indiqué qu'un livret citoyen serait remis à chaque jeune à l'âge de 16 ans, ce livret devant comprendre toutes les expériences citoyennes accumulées jusque-là. Le parcours citoyen ne repose pas seulement sur les connaissances et compétences tirées de l'enseignement moral et civique. Quatre autres domaines y concourent : l'éducation aux médias et à l'information ; la participation des élèves à la vie sociale de l'établissement et de son environnement ; la préparation de la Journée défense et citoyenneté ; pour les apprentis, la participation à des ateliers-débats philosophiques et aux activités sociales et civiques de l'entreprise où ils effectuent leur formation en alternance. Le parcours citoyen sera évalué à la fin de la scolarité obligatoire, selon des modalités qui restent à préciser.

[6] Les termes utilisés sont d'ailleurs évocateurs : il est question « d'éducation » morale en 2015 et non plus, comme en 2008 « d'instruction » morale. Les nouveaux programmes insistent sur la réflexion des élèves, notamment à travers la mise en place de « débats », de « jeux de rôle » ou « la mise en scène de dilemmes moraux » (MEN, 2015).

[7] http://www.education.gouv.fr/cid100517/le-parcours-citoyen.html.

c) La participation des élèves à la vie de la classe et de l'établissement

Suite à la loi d'orientation de 1989 et pour répondre aux aspirations exprimées à travers les mouvements lycéens des années 1980 et 1990, la participation des élèves à la vie de la classe et de l'école a été significativement renforcée dans les textes officiels depuis les années 1990, en particulier au lycée (Becquet, 2009). Les textes officiels mettent ainsi en exergue la dimension participative de la citoyenneté et son apprentissage pratique. Visant autrefois la participation civique adulte, et donc future, des élèves, la formation du citoyen à l'école repose de plus en plus sur une citoyenneté qui se conjugue « au présent » (Barrère et Martuccelli, 1998) à travers l'exercice des droits et responsabilités civiques dans la sphère même de l'école.

À l'école primaire, si les textes officiels des années 1960-1970 (MEN, 1969a ; 1969b ; 1978) faisaient une grande place à la coopération entre élèves et à leur prise de parole en classe, cette dimension est plus en retrait dans les années 1980 et 1990 (MEN, 1985 ; 1995). Seuls les programmes de 2002 se distinguent en faisant référence à l'organisation de « débats réglés » entre élèves, guidés par leur enseignant, afin d'examiner les problèmes soulevées par la vie collective à l'école (MEN, 2002). Largement effacé dans les programmes de 2008, cet aspect est remis à l'honneur dans les derniers programmes scolaires, en 2015 : ceux-ci font référence à plusieurs reprises aux « conseils d'élèves » comme exemples de pratiques en classe, sans toutefois les formaliser ni définir leur rôle précis et leurs modalités de fonctionnement (MEN, 2015). La participation des élèves à la vie de la classe et de l'école dans le primaire a donc été encouragée ces dernières décennies, mais n'y a pas été institutionnalisée.

La situation est très différente à cet égard dans l'enseignement secondaire. A ce niveau, la représentation des élèves dans les différentes instances de l'établissement est formalisée. Les délégués de classe ont été institués en 1968 dans les établissements secondaires afin de représenter les élèves auprès des adultes et dans les différentes instances de l'établissement (conseils de classe et d'administration). La présence de représentants des élèves dans les conseils de classe qui se réunissent tous les trimestres pour décider de l'orientation scolaire des élèves est réaffirmée dans le décret de 1985 qui crée les établissements publics locaux d'enseignement (EPLE)[8]. Depuis le début des années 1990, les droits des élèves ont été progressivement renforcés dans d'autres domaines, tout particulièrement au lycée.

Au collège, les représentants des élèves siègent aussi à l'assemblée générale des délégués des élèves, chargée notamment d'élire ceux d'entre eux qui vont participer aux différents conseils. Deux élèves (ou trois dans les établissements de plus de 600 élèves ou comprenant des SEGPA) siègent au

[8] Décret n°85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement.

conseil d'administration de l'établissement (de même que dans différents autres conseils : conseil de discipline, commission hygiène et sécurité, commission permanente). Le conseil d'administration se réunit au moins trois fois par an à l'initiative du chef d'établissement (ou en séance extraordinaire à la demande des autorités compétentes). Si les élèves y sont représentés, ils ont peu de poids face aux adultes, qu'il s'agisse des professionnels de l'établissement (outre le principal, le principal adjoint et le conseiller principal d'éducation, sept représentants des enseignants et personnels d'éducation y sont présents), et d'autres adultes (représentants des collectivités territoriales, de la municipalité, etc.). Les collégiens peuvent aussi participer, avec l'aide et les conseils des adultes, à la gestion et à l'animation de la vie associative de leur établissement à travers le fond socio-éducatif (FSE). Les élèves exercent des mandats au sein du conseil d'administration du FSE, aux côtés des adultes.

Au lycée, les délégués des élèves sont également élus par tous les élèves et y jouent le même rôle qu'au collège : présence aux conseils de classe, élection des représentants au conseil d'administration (qui sont au nombre de quatre). Les droits des lycéens ont été considérablement étendus au cours des années 1990 et 2000, bien souvent en réponse aux manifestations et mouvements lycéens. Depuis 1991, les lycéens disposent d'un large éventail de droits[9], notamment des droits propres à la citoyenneté adulte (droit d'expression, d'information, de réunion et d'association) (Becquet, 2009 ; Galichet, 2005). En 1998-1999, une nouvelle instance, visant à développer la représentation et la participation des lycéens dans la vie scolaire, a été expérimentée : le conseil des délégués pour la vie lycéenne (CVL). Généralisé en 2000[10], le CVL constitue une instance paritaire composée pour moitié de représentants des élèves (au nombre de 10) et pour l'autre moitié d'adultes membres de la communauté éducative (5 enseignants ou personnels d'éducation, 3 personnels administratifs, sociaux et de santé, 2 représentants des parents d'élèves). Le principe de cette composition vise à renforcer le poids des représentants d'élèves dans l'organisation de la vie des établissements. Le CVL se réunit sur convocation du chef d'établissement avant chaque séance ordinaire du conseil d'administration, soit trois à cinq fois par année scolaire.

Le mode d'élection et les compétences du CVL ont évolué en 2010, dans le cadre de la réforme du lycée. Tous ses membres sont désormais élus au suffrage universel, par l'ensemble des lycéens, pour une période de deux ans (alors qu'auparavant, 3 élus sur 10 étaient issus de l'assemblée générale des délégués et exerçaient leur mandat pendant un an). Les compétences du CVL ont également étendues. Le CVL formule des propositions sur la formation des représentants des élèves et les

[9] Décret 91-173 du 18 février 1991 relatif aux droits et obligations des élèves dans les établissements publics locaux d'enseignement du second et circulaire 91-052 du 6 mars 1991 relative aux droits et obligations des élèves des lycées, collèges et établissements régionaux d'enseignement adapté.

[10] Décret n°2000-620 du 5 juillet 2000, qui crée officiellement le CVL et circulaire n°2000-104 du 11 juillet 2000 qui en précise la composition et les attributions.

conditions d'utilisation des fonds lycéens (créés en 1991 et qui servent à financer la préparation des élections du CVL et la formation des élus, de même que des actions relevant de la citoyenneté, de la prévention des conduites à risque, des animations culturelles et éducatives ou encore de l'information et de la communication dans les lycées). Le CVL est obligatoirement consulté sur les principes généraux de l'organisation des études, l'organisation du temps scolaire, l'élaboration du projet d'établissement, le règlement intérieur, les modalités générales du travail personnel et du soutien des élèves, l'information liée à l'orientation et portant sur les études scolaires et universitaires, les carrières professionnelles, la santé, l'hygiène et la sécurité, l'aménagement des espaces dédiées à la vie lycéenne, l'organisation des activités sportives, culturelles et périscolaires. Depuis 2010, il est également consulté sur les modalités générales de l'accompagnement personnalisé, des dispositifs d'accompagnement liés aux changements d'orientation et des échanges linguistiques et culturels avec des établissements d'enseignement étrangers. Le champ de compétences du CVL est donc très large, concernant aussi bien la vie matérielle du lycée que la formation et la dimension éducative. Son rôle reste cependant consultatif ; il peut émettre des propositions mais n'a pas de pouvoir décisionnel.

La vie associative est une autre dimension essentielle de la participation des lycéens à la vie de leur établissement. Les foyers socio-éducatifs (FSE) ont été mis en place en 1961 pour animer cette vie associative dans les établissements secondaires. En 1991, les maisons des lycéens (MDL) sont créées et peuvent remplacer les foyers-sociaux éducatifs dans les lycées[11]. En 2010, il est prévu que les MDL se substituent aux FSE dans tous les lycées. Les principes de fonctionnement des MDL diffèrent de ceux des FSE : le bureau, la présidence et la trésorerie sont en effet confiés à des élèves, alors que des adultes pouvaient être présents dans le bureau du FSE et s'appuyaient sur cette structure pour mettre en place des clubs, des activités périscolaires ainsi que des activités complémentaires à leur enseignement (sorties scolaires, acquisition de matériel pédagogique, etc.).

Dans chaque lycée, des référents vie lycéenne sont chargés d'animer la participation citoyenne des lycéens à la vie de leur établissement. Il s'agit en général de conseillers principaux d'éducation, l'éducation à la citoyenneté constituant une part essentielle de leur mission.

Les lycéens sont également représentés au niveau académique et national. À l'échelle académique, les conseils académiques de la vie lycéenne[12] (CAVL) existent depuis 1991. Ils se composent à parité de représentants des délégués des élèves et de représentants des collectivités territoriales, des associations et organisations représentatives (associations de parents d'élèves, organisations d'enseignants, représentants d'associations et du monde périscolaire, culturel et économique). Ils se réunissent trois fois par an et formulent des propositions et avis sur des sujets relatifs à la vie scolaire

[11] Circulaire n°91-075 du 2 avril 1991.

[12] Décret n°91-916 du 16 septembre 1991.

et au travail scolaire. Ils peuvent aussi mener des projets concrets. Dans l'académie de Nancy-Metz, par exemple, le CAVL est à l'origine de la création du protocole "Cascade" (Dufour-Tonini, 2013): celui-ci vise à soutenir les élèves absents par la mise en place d'une chaîne de solidarité dans l'établissement et dans la classe (communication des cours et des devoirs, accueil personnalisé à leur retour en classe, etc.) ; il permet dans le même temps de sensibiliser l'ensemble de la communauté scolaire aux enjeux de l'absentéisme et du décrochage scolaire.

Les délégués académiques à la vie lycéenne (DAVL) sont chargés d'animer les CAVL. Les CAVL ont de manière générale un rôle consultatif, mais celui de l'Académie de Paris a également une fonction décisionnelle puisqu'il décide de la répartition des fonds de vie lycéenne.

Au niveau national, le conseil national de la vie lycéenne[13] (CNVL) a été institué en 1995 et son animation revient au délégué national à la vie lycéenne (DNVL) depuis 2000. Il comprend 33 membres lycéens (30 membres élus par les représentants des CAVL et 3 lycéens siégeant au conseil supérieur de l'Éducation). À ce niveau, les orientations et sensibilités des organisations représentatives des lycéens s'expriment plus directement. Le CNVL se réunit deux ou trois fois par an sous la présidence du ministre de l'Éducation nationale. Il est consulté sur les questions relatives au travail scolaire et à la vie matérielle, sociale et sportive des établissements. Il est aussi tenu informé des grandes orientations de la politique éducative dans les lycées. Les lycéens sont également représentés au Conseil supérieur de l'éducation, sans y avoir beaucoup de poids puisqu'ils ont trois sièges sur les 97 que compte le Conseil. Ils ne sont pas représentés ni entendus dans d'autres instances : les instances compétentes consultées sur les questions de fonctionnement des établissements scolaires et d'offre de formation, telles que les conseils départementaux de l'Éducation nationale (CDEN) et les conseils académiques de l'Éducation nationale (CAEN) ; l'assemblée générale de l'union nationale du sport scolaire (UNSS) ; le Conseil supérieur des programmes.

En 2015, dans le cadre de la réforme générale de l'éducation à la citoyenneté, le Ministère a pris acte du bilan mitigé de la participation des lycéens à la vie de leur établissement et a lancé différentes initiatives pour faire revivre l'engagement citoyen des lycéens (voir l'encadré ci-dessous).

[13] Décret n°95-1293 du 18 décembre 1995.

L'Acte II de la vie lycéenne et les autres mesures prises pour favoriser l'engagement des jeunes

L'engagement des jeunes dans la vie citoyenne de leur établissement scolaire et au-delà, dans la société, fait partie des axes importants des politiques publiques de ces dernières années. Dans les nouveaux programmes d'éducation morale et civique adoptés en 2015, le « sens de l'engagement » constitue un des domaines majeurs de l'éducation à la citoyenneté.

En outre, depuis 2013, le Ministère a lancé « l'Acte II de la vie lycéenne » : après vingt années de développement de la vie lycéenne, il s'agit de dresser un bilan et de donner un nouveau souffle à la participation des lycéens à la vie de leur établissement. Celle-ci a en effet été présentée dans un rapport remis au Ministère de l'Éducation nationale[14] comme très inégalement développée selon les académies et les établissements et même atone dans certains d'entre eux. Le Ministère a décidé de relancer la vie citoyenne par diverses initiatives (MEN, 2014). Depuis la rentrée 2013, chaque année, des « semaines de l'engagement lycéen » ont lieu en septembre-octobre[15] : des séances en classe, destinées à l'ensemble des lycéens, visent à faire découvrir aux élèves la participation et l'engagement dans la vie de l'établissement. Durant l'édition 2015, une séance de « découverte de la vie lycéenne », de deux heures, devait être consacrée aux différentes instances lycéennes (notamment le CVL) ; une autre séance, de deux heures également, était dédiée à la vie associative (à travers la maison des lycéens, créée en 1995 et qui depuis 2010 remplace de manière obligatoire le foyer socio-éducatif, institué en 1961). Lors de ces séances, les élèves devaient non seulement être informés de ce qui existe dans leur lycée, de leurs droits et leurs devoirs, mais aussi en débattre et émettre des propositions pour améliorer le fonctionnement de la vie lycéenne.

En janvier 2016, le président François Hollande a par ailleurs fait trois annonces relatives à l'engagement des jeunes : le parcours citoyen sera étendu au-delà de l'école, jusqu'à l'âge de 25 ans ; la transformation de la Journée de défense et citoyenneté en une semaine entière sera étudiée ; le service civique devrait concerner un nombre croissant de jeune (350 000 fin 2018, contre 70 000 aujourd'hui) et être généralisé.

[14] Ce rapport a été remis en 2013 par Anne-Lise Dufour-Tonini, député du Nord (*Pour un acte II de la vie lycéenne : vers la démocratie lycéenne* ; Dufour-Tonini, 2013).

[15] En 2014, un groupe d'inspecteurs généraux présidé par Henri de Rohan-Csermak a rédigé une note d'étape sur l'acte II de la vie lycéenne, et plus particulièrement sur ces semaines de l'engagement (*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* ; IGEN, 2014). Là aussi, la conclusion était celle d'un investissement très inégal des établissements dans cette opération.

2) Les pratiques effectives de l'éducation à la citoyenneté

Les enquêtes sur l'éducation à la citoyenneté sont rares, ce qui rend difficile l'analyse précise de la manière dont celle-ci est mise en œuvre dans les classes. En outre, elles datent souvent d'une dizaine d'années. C'est la question de la participation des élèves à la vie collective de l'école qui a constitué jusqu'à présent l'objet d'étude privilégié, sur lequel on dispose davantage de données empiriques, y compris plus récentes. Les pratiques et les contenus d'enseignement lors des cours d'éducation civique ne sont quant à eux pratiquement pas étudiées, en dehors de quelques rapports produits par les corps d'inspection, d'enquêtes de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance et de rares travaux de recherche sur l'éducation civique et/ou l'histoire.

a) Des pratiques d'enseignement en décalage avec les directives officielles

À l'école primaire

Les quelques travaux[16] dont on dispose soulignent que l'éducation civique est rarement enseignée en tant que telle à l'école primaire, comme un champ de savoir spécifique (Bozec, 2010 ; IGEN, 2010 et IGEN, 2013). Les enseignants tendent souvent à négliger l'histoire, la géographie et plus encore l'éducation civique à ce niveau d'enseignement. Ils consacrent aux mieux quelques plages horaires de trente minutes dans l'année à « l'instruction civique et morale » (intitulé en vigueur au moment des rapports de l'IGEN, 2010, 2013). Celle-ci n'est d'ailleurs formellement inscrite dans les emplois du temps que dans la moitié des cas analysés (IGEN, 2010). En réalité, l'éducation civique est avant tout reliée, aux yeux des enseignants, aux événements de la vie de la classe, et se fait donc « au jour le jour » (Bozec, 2010). Ces événements sont l'occasion d'apprendre aux élèves le respect du bien commun que représente notamment le matériel de l'école. Ils permettent aussi, notamment lors des conflits entre enfants, d'éveiller au « respect de l'autre », expression récurrente dans les discours des enseignants, qui recouvre à la fois l'interdiction des violences et le refus du racisme ou du sexisme. Cette éducation au respect de l'autre a une forte dimension moralisante : le racisme et le sexisme, par exemple, sont bien souvent présentés en termes d'interdit moral, sans que les élèves puissent en saisir les logiques collectives, sociales et politiques, ni en débattre à partir de leurs expériences (Bozec et Duchesne, 2007 ; Bozec, 2008 ; Dhume, 2007). Ce sont ainsi les règles de civilité dans les relations entre enfants et le respect des règles scolaires qui sont au centre de cette éducation à la citoyenneté à l'école primaire.

[16] À l'exception des rapports de l'IGEN, qui portent sur les années 2009-2010 et 2012-2013, les travaux présentés ici, qui émanent de la recherche, sont fondés sur des données recueillies il y a une dizaine d'années.

Les enseignants ne négligent pas les savoirs, mais les relient la plupart du temps à leur enseignement d'histoire. Celui-ci est chargé d'une forte dimension civique : il permet de mettre en relief les progrès de l'idéal démocratique et des droits des citoyens en France, au fil du temps, et donne l'occasion aux enseignants de souligner l'importance toujours actuelle de ces principes démocratiques aujourd'hui (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Bonafoux, de Cock et Falaize, 2007 ; Bozec, 2015). Cette manière de traiter les choses parait rendre difficile la compréhension par les élèves des discontinuités historiques (Bonafoux, de Cock et Falaize, 2007 ; Ozouf, 1985), mais aussi des spécificités des enjeux sociaux et politiques du présent. En outre, les enseignants introduisent peu dans leur classe les discussions sur des sujets d'actualité politiques et sociaux, notamment lorsque ceux-ci leur apparaissent controversés. Lorsqu'ils le font, ils tendent largement à dépolitiser les enjeux (Bozec, 2008).

Par ailleurs, l'apprentissage de la nation reste central à l'école primaire, alors même qu'une grande partie des enseignants ne valorise pas en tant que telle cette finalité de l'enseignement, voire la rejettent lorsqu'elle leur apparait trop exclusive et pouvant favoriser un sentiment de supériorité nationale (Bozec, 2015). Leur enseignement civique (mais aussi historique) demeure centré sur l'exemple français, notamment lorsqu'il est question de principes démocratiques et des droits des citoyens. Même l'approche des droits de l'homme et les droits de l'enfant dans les classes met en valeur la singularité de la France, car, à l'image du mode de traitement dominant de ces thèmes existant dans les ouvrages pédagogiques disponibles en éducation civique, elle tend à contraster les droits qui existent en France et leur évolution positive dans le temps, d'un côté, et, de l'autre, leur insuffisance ou leur absence dans un « ailleurs » ethnicisé, qui renvoie à l'Autre non occidental, non européen, non français (Bozec, 2015).

Au collège

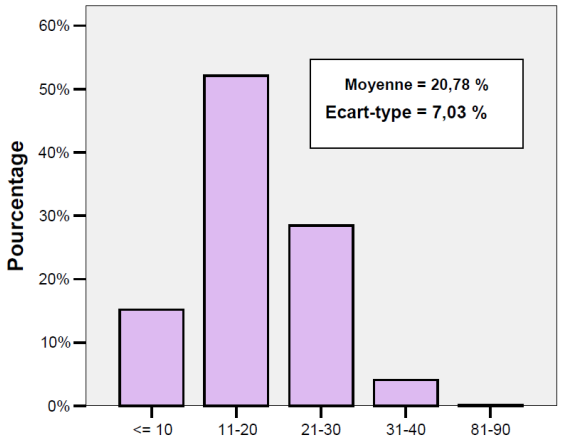
Les études empiriques dont on dispose sur les pratiques d'éducation civique au collège et au lycée datent également d'une dizaine d'années (MEN, 2007a, 2007b, 2007c). Elles fournissent des données sur le temps consacré à l'éducation civique et les méthodes pédagogiques utilisées. Les informations fournies permettent toutefois peu d'avoir une image précise de la manière dont les enseignants conçoivent cet enseignement, ses finalités et son curriculum réel[17]. Et ces données mériteraient d'être actualisées.

Selon les programmes scolaires en vigueur à l'époque où le rapport de la DEPP concernant le collège (MEN, 2007a) a été publié, l'enseignement de l'éducation civique, de l'histoire et de la géographie est censé représenter trois heures hebdomadaires. Les programmes recommandent de réserver un

[17] La notion de curriculum (scolaire) désigne tout ce que les élèves doivent apprendre et apprennent effectivement à l'école. Le curriculum réel fait référence à ce qui est enseigné de fait dans les classes, au-delà des prescriptions officielles contenues dans les programmes.

tiers de ce temps à chacune de ces trois disciplines. Dans les pratiques (déclarées) des enseignants, cependant, l'enseignement de l'histoire domine largement au détriment de l'éducation civique. La situation varie d'une classe à l'autre, mais le temps consacré à l'éducation civique est globalement faible (voir la figure 1): il occupe souvent seulement 10 % à 20 % du temps total (dans un peu plus de la moitié des cas) et il n'est pas rare que les enseignants ne lui accordent que 10 % du temps ou moins (dans 15 % des cas).

Figure 1. Temps alloué à l'éducation civique (relativement au temps total pour l'histoire-géographie-éducation civique). ***(Source : DEPP, 2007a, p. 63)***



En pourcentage des enseignants et du temps total

On observe une certaine spécificité pédagogique de l'éducation civique, qui, par comparaison avec l'histoire et la géographie, est davantage l'occasion de mobiliser des méthodes actives : les échanges oraux entre élèves représentent une des trois démarches les plus fréquentes déclarées par 60 % des enseignants ; la construction par les élèves de leur savoir à partir de « situations-problèmes » par 54 % d'entre eux (voir tableau 1 ci-dessous). La mise en activité des élèves, notamment par le biais d'activités orales, semble donc caractériser en propre l'éducation civique au collège, par opposition à d'autres disciplines. Les discours des enseignants (visant à transmettre des connaissances et des méthodes) occupent moins de place qu'en histoire et géographie, et les temps de débats sont bien supérieurs.

Tableau 1. Les pratiques déclarées comme étant les plus fréquentes au collège et au lycée professionnel (trois réponses possibles)

En cours, quelles sont vos démarches les plus fréquentes ?	Histoire	Géographie	Éducation civique, collège	Éducation civique, lycée professionnel
Vous donnez des méthodes que les élèves s'approprient	55 %	60 %	26 %	28 %
Vous faites utiliser, par les élèves, l'outil informatique	5 %	7 %	7 %	52 %
Vous interrogez, en début de séance, les élèves sur ce qu'ils savent	40 %	39 %	37 %	37 %
Vous mettez les élèves en situation d'échanges oraux	21 %	19 %	60 %	80 %
Vous mettez les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de l'analyse de documents	91 %	87 %	65 %	45 %
Vous mettez les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de situations problèmes	22 %	28 %	54 %	52 %
Vous questionnez ponctuellement les élèves sur les contenus de cours	30 %	26 %	18 %	8 %
Vous transmettez des connaissances que les élèves doivent acquérir	43 %	39 %	31 %	11 %

Source : d'après MEN 2007a et 2007c (pourcentages arrondis)

Néanmoins, la place accordée aux échanges entre élèves apparait tout de même relativement restreinte. On note en effet que près des deux tiers des enseignants déclarent leur consacrer moins de 5 minutes (35 %) ou entre 5 et 10 minutes (29 %) (voir le tableau 2).

Tableau 2. Temps déclaré par les enseignants pour chacune des activités pédagogiques dans un cours d'éducation civique (*Source : DEPP, 2007a, p. 77*)

Dans le cadre d'un cours habituel combien de temps consacrez-vous en éducation civique ?	<5 minutes	5 à 10 minutes	10 à 20 minutes	Plus de 20 minutes	Non réponse
À l'étude de documents	2 %	19 %	48 %	24 %	8 %
À l'obtention de conditions propices au travail	74 %	16 %	1 %	0 %	9 %
À la production écrite des élèves	13 %	51 %	24 %	3 %	9 %
À la vérification du travail	70 %	19 %	1 %	0 %	10 %
À votre propre discours destiné à transmettre des connaissances	12 %	40 %	34 %	6 %	9 %
À votre propre discours destiné à transmettre des méthodes	30 %	48 %	12 %	1 %	10 %
Aux échanges oraux entre élèves	35 %	29 %	19 %	4 %	12 %
Aux réponses des élèves à vos questions	13 %	52 %	24 %	3 %	9 %

Base : les 1113 enseignants d'histoire géographie éducation civique de collège ayant répondu au questionnaire

Les pratiques pédagogiques en éducation civique se sont donc ouvertes au débat, mais celui-ci n'est pas pour autant devenu central dans cet enseignement. Les perceptions des élèves confirment ce constat : 62 % des élèves déclarent qu'ils n'apprennent que « parfois » (35 %) à débattre avec leurs camarades, voire ne « jamais » le faire (27 %). Les interventions d'acteurs extérieurs à l'école apparaissent également rares (56 % des élèves déclarent n'avoir « jamais » eu cette expérience), et encore plus les sorties (66 %). L'usage de documents ou d'émissions de télévision est également peu fréquent (35 % « parfois », 38 % « jamais »). Cela permet de rendre compte du fait qu'une large majorité d'élèves (60 %) déclare que la lecture et l'étude des grands textes tels que la Déclaration des droits de l'homme sont fréquentes dans leurs cours d'éducation civique (voir le tableau 3).

Tableau 3. Fréquence des différentes activités pédagogiques dans un cours d'éducation civique, déclarée par les élèves (*Source : DEPP, 2007a, p. 78*)

En éducation civique, votre activité en classe consiste à :	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais	Non réponse
Apprendre à débattre avec vos camarades	12 %	24 %	35 %	27 %	3 %
Écouter le témoignage de personnes extérieures au collège	4 %	11 %	27 %	56 %	3 %
Faire des sorties	2 %	4 %	25 %	66 %	3 %
Lire des articles de journaux	4 %	11 %	34 %	48 %	3 %
Lire et étudier les grands textes (*Déclaration des droits de l'Homme,* …)	26 %	34 %	25 %	12 %	3 %
Travailler à partir de documents ou d'émissions de télévision	6 %	18 %	35 %	38 %	3 %
Travailler sur des feuilles de travaux pratiques (TP)	11 %	21 %	29 %	36 %	3 %

Base : les 3000 élèves de collège ayant répondu au questionnaire

L'éducation civique semble également peu tournée vers l'examen des problèmes d'actualité d'après les réponses des enseignants, qui ne sont que 30 % à citer cet élément comme un des trois objectifs principaux de l'éducation civique, au profit d'apprentissages plus englobants, généraux et abstraits (61 % retiennent « apprendre la citoyenneté », 59 % « apprendre à vivre en société ») et de compétences intellectuelles générales (le développement de « l'esprit critique » est cité par 47 % des répondants).

Dans les lycées professionnels, généraux et technologiques

Les données disponibles sur les lycées, toutes catégories confondues (filières générales, technologiques et professionnelles) ne reposent pas sur les mêmes questions (MEN, 2007b) que celles posées dans l'enquête sur les collèges. Aussi est-il difficile de se faire une idée des éventuelles différences entre les deux niveaux d'enseignement.

La fréquence de la pratique du débat argumenté dans les classes de lycée – méthode privilégiée à ce niveau d'enseignement selon les programmes – est difficile à estimer compte tenu des modalités de réponses proposées dans l'enquête de la DEPP. Une très large majorité de professeurs chargés de l'éducation civique, juridique et sociale dans les lycées (83 %) déclare avoir pratiqué le débat argumenté « au moins une fois » pendant l'année (MEN, 2007b). Mais cette modalité pédagogique constitue-t-elle pour autant une pratique fréquente ? Le recours au débat est-il au contraire très occasionnel ? Quelle est sa part relative par rapport aux autres méthodes pédagogiques ?

L'étude de la DEPP portant spécifiquement sur les lycées professionnels (MEN, 2007c), qui contient quant à elle des questions similaires à celles posées dans les collèges, permet de poser l'hypothèse d'une spécificité des pratiques pédagogiques en éducation civique dans cette filière (qui n'est d'ailleurs probablement pas propre à cet enseignement civique). En effet les enseignants sont ici 80 % (contre 60 % en collège) à retenir les échanges oraux comme une des situations pédagogiques les plus fréquentes dans leurs classes d'ECJS (voir le tableau 1 ci-dessus). Et 55 % d'entre eux accordent 10 minutes au moins à ces échanges oraux dans un cours habituel d'éducation civique (contre 24 % au collège). Les élèves confirment cette tendance en étant cette fois 63 % à déclarer apprendre à « débattre de façon argumentée » très souvent ou souvent[18].

Le statut de l'éducation civique dans les lycées (toutes filières confondues) apparait mal assuré. Il intéresse les élèves selon une majorité d'enseignants (54 %), qui estiment pour beaucoup qu'il « a permis de travailler sur l'argumentation » (79 %) et de faire en sorte que les élèves soient « plus réceptifs à certains enjeux de société » (75 %). Mais les professeurs interrogés sont nombreux à déclarer que leur préparation est insuffisante dans ce domaine, tant parce que les enseignants manquent à leurs yeux de formation juridique pour traiter de certains thèmes (67 %) que parce qu'ils ne maîtrisent pas nécessairement la pratique du débat argumenté (52 %). Concernant le principe même de cet enseignement, la citoyenneté peut difficilement se traduire en programme pour 49 % d'entre eux (13 % n'ont pas d'opinion ou ne répondent pas), et trois quarts d'entre eux pensent que certaines notions pourraient être intégrées à d'autres matières.

Les perceptions des élèves font également état de certaines réserves à l'égard de l'éducation civique. Celle-ci « permet de débattre en classe de questions de société » pour 38 % des élèves, elle apporte des exemples intéressants pour 14 % d'entre eux ; mais une part non négligeable des élèves jugent l'éducation civique « trop scolaire » (28,5 %) ou n'expriment pas d'opinion (13 %). En outre, seule une minorité d'enseignants (24 %) pense qu'il existe un lien direct entre cet enseignement et

[18] La formulation de la question peut cependant compter dans cette comparaison entre collèges et lycées professionnels : l'item retenu pour les collèges étant « apprendre à débattre avec vos camarades » (et non pas « à débattre de façon argumentée »), il implique davantage un échange entre élèves qu'un débat en général (y compris avec l'enseignant) et ne met pas l'accent sur la dimension d'argumentation.

l'engagement civique des élèves, opinion que partage une proportion plus importante mais également minoritaire d'élèves (39 %) (MEN, 2007b).

b) La participation des élèves à la vie de l'école: réticences et résistances du côté des enseignants et des élèves

D'après les recherches existantes, la participation des élèves à la vie de l'école soulève également des difficultés.

Du côté des professionnels de l'école, le recours à l'idée de citoyenneté est en partie instrumental : il vise pour une large part à légitimer un système d'autorité que l'école comme institution ne parvient plus à imposer d'emblée (Barrère et Martuccelli, 1998 ; Becquet, 2005 ; 2009). On ne constate pas, du côté des enseignants, un réel engagement et des convictions fortes quant à la nécessité de modifier les rapports de pouvoir dans l'école en faisant davantage participer les élèves à la vie de la classe et de l'établissement. Ce constat est relevé dans les écoles primaires, où les conseils d'élèves, organisés au niveau de la classe et/ou de l'école sont loin d'être répandus (Marsollier, 2005), et lorsqu'ils existent, servent en grande partie à apaiser les relations entre enfants et à assurer leur respect des règles scolaires par le recours à l'autodiscipline (Bozec, 2010 ; Gasparini, 2000, 2003). Certaines expériences plus démocratiques existent, mais elles ne concernent qu'un petit nombre d'enseignants et exigent au niveau de l'école un véritable travail collectif afin que les conseils d'élèves ne soient pas isolés du reste du fonctionnement de l'établissement. C'est pourquoi les expériences participatives les plus poussées prennent souvent place dans les écoles primaires se revendiquant de pédagogies alternatives, telles que la pédagogie Freinet, car les enseignants y partagent certaines conceptions éducatives allant dans le sens d'un mode d'autorité moins vertical (Carra et Pagoni, 2009 ; Gasparini, 2003 ; Pagoni, 2009).

Dans le secondaire, les travaux de recherche soulignent aussi les limites de la participation des élèves à la vie de leur établissement. L'assentiment des élèves est ainsi souvent recherché par les adultes de l'école sans pour autant être assorti de possibilités réelles de discussion et de participation des élèves, à travers, par exemple, la signature par les élèves de règlements intérieurs dont ils ne peuvent discuter du contenu (Hénaff et Merle, 2003), ou encore les contrats signés entre l'établissement, l'élève et sa famille, dont les termes ne sont pas débattus. L'usage de la citoyenneté et la restauration de l'ordre scolaire sont donc liés dans les pratiques des acteurs scolaires. Dans les débats publics, le thème de la citoyenneté a d'ailleurs pris de l'essor au moment même où les problèmes d'autorité, de violence et « d'incivilités » à l'école émergeaient dans l'agenda politique.

De fait, les adultes ont des difficultés à reconnaître dans la pratique la parole des élèves, et plus encore à leur consentir une certaine forme de pouvoir d'action dans la vie de leur établissement. Les

catégorisations scolaires servent parfois de clefs de lecture pour juger la parole des délégués de classe, alors même que la citoyenneté et la laïcité à la française mettent en avant la figure d'un individu-citoyen détaché de ses caractéristiques (sociales, scolaires, ...) (Barrère et Martuccelli, 1998). D'un établissement à l'autre, les pratiques citoyennes sont très inégalement développées, mais ce sont surtout les limites qu'elles rencontrent qui sont soulignées (Becquet, 2009 ; Condette-Castelain, 2009 ; Dufour-Tonini, 2013 ; IGEN, 2014). Dans les conseils de classe, par exemple, l'affichage d'une cohésion sans failles des acteurs scolaires et les rapports de pouvoir tendent à marginaliser la parole des parents et plus encore des élèves (Boumard, 1997 ; Callicchio et Mabilon-Bonfils, 2004). Quant aux instances participatives existant au lycée, telles que les conseils de la vie lycéenne, elles soulèvent parfois des incompréhensions de la part de certains adultes, qui mettent en cause la négociation permanente à laquelle ce dispositif aboutit (Becquet, 2005 ; Condette-Castelain, 2009). Ici comme à d'autres niveaux d'enseignement, il n'existe pas d'accord entre adultes de l'école (enseignants et CPE) sur l'intérêt démocratique de ces instances consultatives (Condette-Castelain, 2009). Les CPE apparaissent globalement plus engagés que les enseignants dans la promotion des droits et de la participation des élèves à la vie de leur établissement (Condette-Castelain, 2009 ; Dufour-Tonini, 2013), celle-ci étant devenue une dimension essentielle de leur mission officielle. Les enseignants sont quant à eux nombreux à considérer que l'éducation à la citoyenneté passe avant tout par la maîtrise de savoirs et l'exercice du jugement critique et que c'est alors l'enseignement qui prépare le mieux à l'exerce de la citoyenneté ; l'information des élèves sur les dispositifs participatifs existant au lycée exige en outre un investissement important de la part des enseignants et une large partie d'entre eux disent manquer de temps pour simplement couvrir le programme (IGEN, 2014). Du côté des chefs d'établissement, si les travaux soulignent l'importance de leur rôle dans l'impulsion et l'animation de la vie citoyenne au lycée, ils constatent également leur investissement très inégal dans ce domaine selon les établissements (Becquet, 2009 ; Dufour-Tonini, 2013 ; IGEN, 2014).

Concernant les élèves, on peut relever un décalage général entre les exigences et pré-requis d'une citoyenneté scolaire qui serait pleinement réalisée d'un côté, et, de l'autre, le fonctionnement réel de l'école et la manière dont elle est perçue par les jeunes. Les études plus anciennes soulignaient la difficulté à faire participer les élèves à la vie de l'établissement tant ceux-ci étaient habitués, dès le plus jeune âge, à l'exercice à l'école d'une discipline coercitive (Roig et Billon-Grand, 1968 ; Percheron, 1984). Le rapport à l'autorité a évolué depuis, devenant moins vertical et plus négocié dans l'espace scolaire (Périer, 2010), et plus largement dans les rapports sociaux entre générations. Pour autant, malgré les nouveaux droits qui leur ont été accordés, en particulier dans le secondaire, l'établissement scolaire n'est toujours pas perçu par les élèves comme un espace de droits et de participation active ; il apparait davantage comme un lieu d'obligations et de contraintes (Ballion, 1998; Rayou, 1998 ; Roudet, 2005) , voire, pour nombre d'élèves de « non-droit » et « d'humiliations » (Merle, 2005). Dans ce contexte, les élèves cherchent davantage à protéger leur

vie privée (amicale et intime) de l'emprise de l'institution qu'à participer à son fonctionnement (Barrère et Martuccelli, 1998). L'établissement est pour eux un espace où l'on travaille, et où l'on entretient une sociabilité amicale, et beaucoup moins un lieu de participation citoyenne. De nombreux élèves prennent part aux activités des structures associatives de leur établissement (associations sportives, foyers socio-éducatifs et maisons des lycéens), mais ils sont plus nombreux encore à participer à des activités extérieures (MEN, 2007b). En matière de participation citoyenne plus spécifiquement, leur implication s'arrête bien souvent au vote lors des élections de délégués et de représentants d'élèves. En outre, les fonctions exactes et les activités des conseils de la vie lycéenne restent mal connues par les élèves (Becquet, 2009 ; Dufour-Tonini, 2013 ; IGEN, 2014 ; MEN, 2007b). En somme, la grande majorité des élèves s'investissent davantage dans les relations de sociabilité et les activités qui, dans et hors de l'établissement, ne les confrontent pas aux questions scolaires et aux adultes de l'école (Ballion, 1998 ; Rayou, 1998). L'enquête effectuée par Roudet (2005) sur les attentes des jeunes montre qu'il existe une forte demande des lycéens concernant l'éducation à la citoyenneté à l'école : ceux-ci sont en effet désireux de mieux comprendre, grâce à l'enseignement, les problèmes de société et l'actualité. En revanche, l'apprentissage des droits et des devoirs, de la démocratie, la participation à la vie collective de l'établissement ne sont jamais évoquées spontanément. Tout se passe comme si le développement des droits des lycéens venait répondre à un ensemble disparate de préoccupations du côté des acteurs institutionnels (faire face aux désordres scolaires, motiver et impliquer les élèves, mieux gérer l'établissement en prenant en compte ses usagers), sans correspondre, du côté des lycéens, à de réelles demandes et aspirations (Roudet, 2005).

Conclusion

Les travaux disponibles sur l'éducation à la citoyenneté à l'école ont surtout porté sur le fonctionnement et les limites des dispositifs participatifs. Les pratiques de l'éducation civique en classe sont en revanche moins bien documentées. Dans ces deux domaines, on peut cependant faire le constat général d'un décalage entre les prescriptions et les textes officiels, d'une part, la réalité des pratiques, d'autre part. L'éducation civique en France fait l'objet d'un enseignement à part entière, et ce dès l'école primaire, et les instances participatives et les droits des élèves, notamment au lycée, ont été considérablement développés ces dernières décennies. Pour autant, l'examen des pratiques effectives montre une mise en œuvre très inégale, et globalement limitée, de la formation du citoyen en classe et de la citoyenneté scolaire. Les recherches existantes conduisent à identifier plusieurs éléments permettant d'éclairer ces limites : le manque de temps et de formation des enseignants, la conception de la pédagogie et des rapports de pouvoir dans le système éducatif

français, les disparités dans l'engagement des acteurs (enseignants, CPE et chefs d'établissement). Il faudrait cependant compléter ces analyses par une étude plus précise des contextes d'établissement (configuration des acteurs, sociologie des publics, filières existantes, etc.) et des profils d'acteurs scolaires qui peuvent avoir un impact sur la situation de la citoyenneté à l'école. Les éléments permettant d'expliquer pourquoi (et comment) certains établissements et certains acteurs sont fortement mobilisés autour de la citoyenneté, quand d'autres ne le sont pas, sont encore mal connus.

II. Perspectives internationales sur l'éducation à la citoyenneté

La section 2 vise à mettre en perspective le cas français en s'intéressant à l'éducation à la citoyenneté qui existe à l'école dans d'autres cas nationaux. Les données présentées ici proviennent principalement de deux types de sources : la dernière enquête de l'IEA sur l'éducation à la citoyenneté (ICCS 2009, voir: Schulz et *al*., 2010), qui porte sur 38 pays mais à laquelle la France n'a pas participé ; l'étude Eurydice (2012), qui inclut 31 pays dont la France (les 27 pays membres de l'UE ainsi que la Croatie, l'Islande, la Norvège et la Turquie).

1) Une préoccupation partagée par de nombreux pays

La plupart des pays pris en compte dans les études internationales ont inscrit l'éducation à la citoyenneté dans leurs objectifs et programmes officiels[19]. Dans une part importante des pays (15 sur 38 dans l'étude ICCS : Schulz et *al*., 2010), l'éducation à la citoyenneté apparait comme un enjeu de tout premier plan dans les politiques publiques éducatives, tandis que dans 20 autres pays, elle a une certaine importance sans être aussi saillante dans les agendas institutionnels. Elle ne représente pas véritablement un enjeu (ou très faiblement) dans seulement trois pays (Nouvelle-Zélande, République slovaque, Suisse). La situation récente contraste avec le constat établi lors de la première enquête de l'IEA à la fin des années 1990 (Torney-Purta et *al*., 2001), qui pointait au contraire la faible place de l'éducation à la citoyenneté dans les politiques scolaires et les programmes d'enseignement. Depuis, l'éducation à la citoyenneté s'est considérablement développée dans de nombreux pays, y a fait l'objet de débats et de réformes (Schulz et *al*., 2010; Eurydice, 2012).

2) L'organisation de l'éducation à la citoyenneté

a) Matière séparée, thème intégré à d'autres matières ou thème transversal

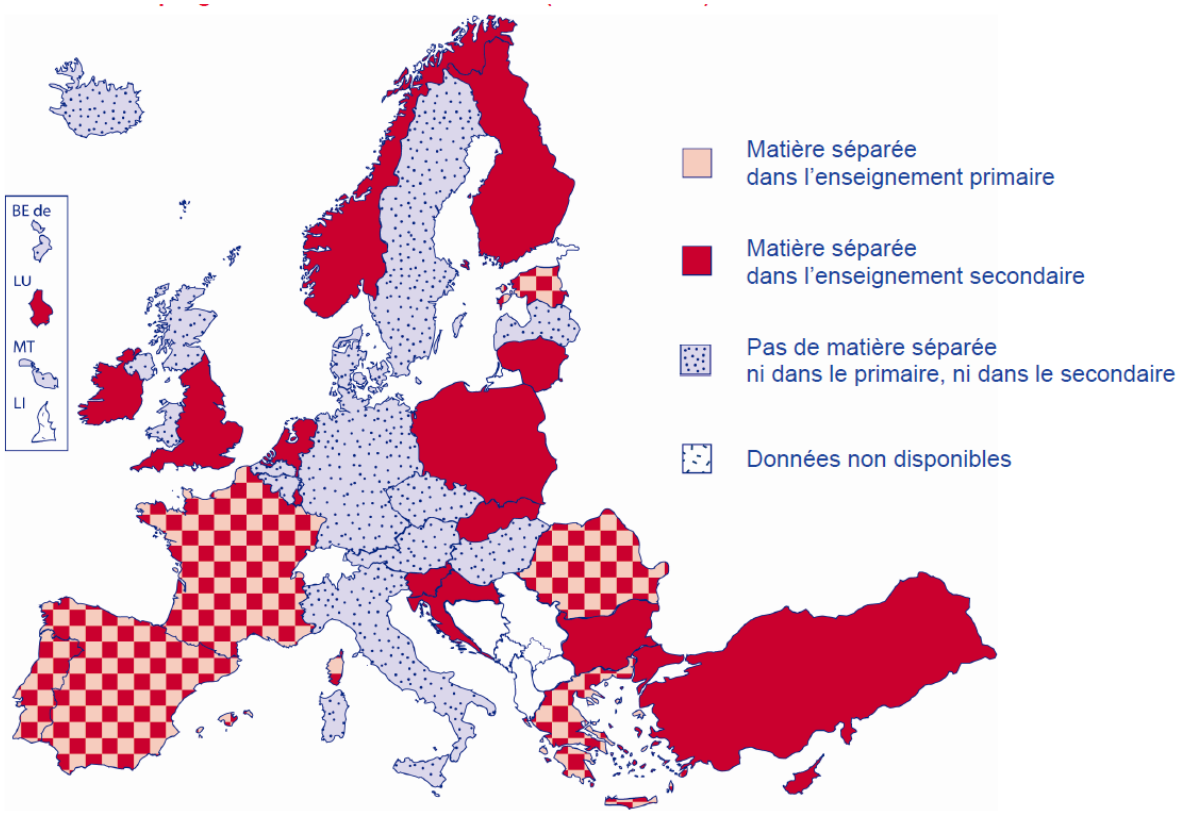
Contrairement à d'autres domaines d'apprentissage, qui font l'objet d'enseignements spécifiques dans tous les pays (mathématiques, langue nationale, sciences), les approches en matière d'éducation à la citoyenneté varient (Cox et *al*., 2005 ; Eurydice, 2005, 2012 ; Schulz et *al*., 2010). Elle

[19] La notion de programmes est prise dans un sens très large dans l'étude Eurydice, désignant tout document d'orientation officiel présentant ce que les élèves doivent apprendre (contenus d'enseignement, objectifs d'apprentissage, objectifs en termes de compétences et de résultats, lignes directrices pour l'évaluation des élèves, etc.).

peut constituer une matière séparée ou un thème intégré dans d'autres domaines d'enseignement (tels que les sciences sociales, l'histoire, la géographie, la morale, etc.). Ces deux approches peuvent se combiner, comme c'est le cas en France, où l'éducation civique est conçue à la fois comme un domaine d'apprentissage spécifique et un objectif auquel participent les enseignants de différentes matières.

Dans 20 pays européens sur 31 (Eurydice, 2012)[20], l'éducation à la citoyenneté fait l'objet d'une matière séparée obligatoire (voir figure 2). La France se distingue en étant le seul pays où il existe un enseignement civique spécifique tout au long du cursus scolaire. Dans les autres pays, cette approche n'est adoptée que pour certains niveaux d'enseignement, généralement dans l'enseignement secondaire inférieur (équivalent du collège) et/ou supérieur (équivalent du lycée).

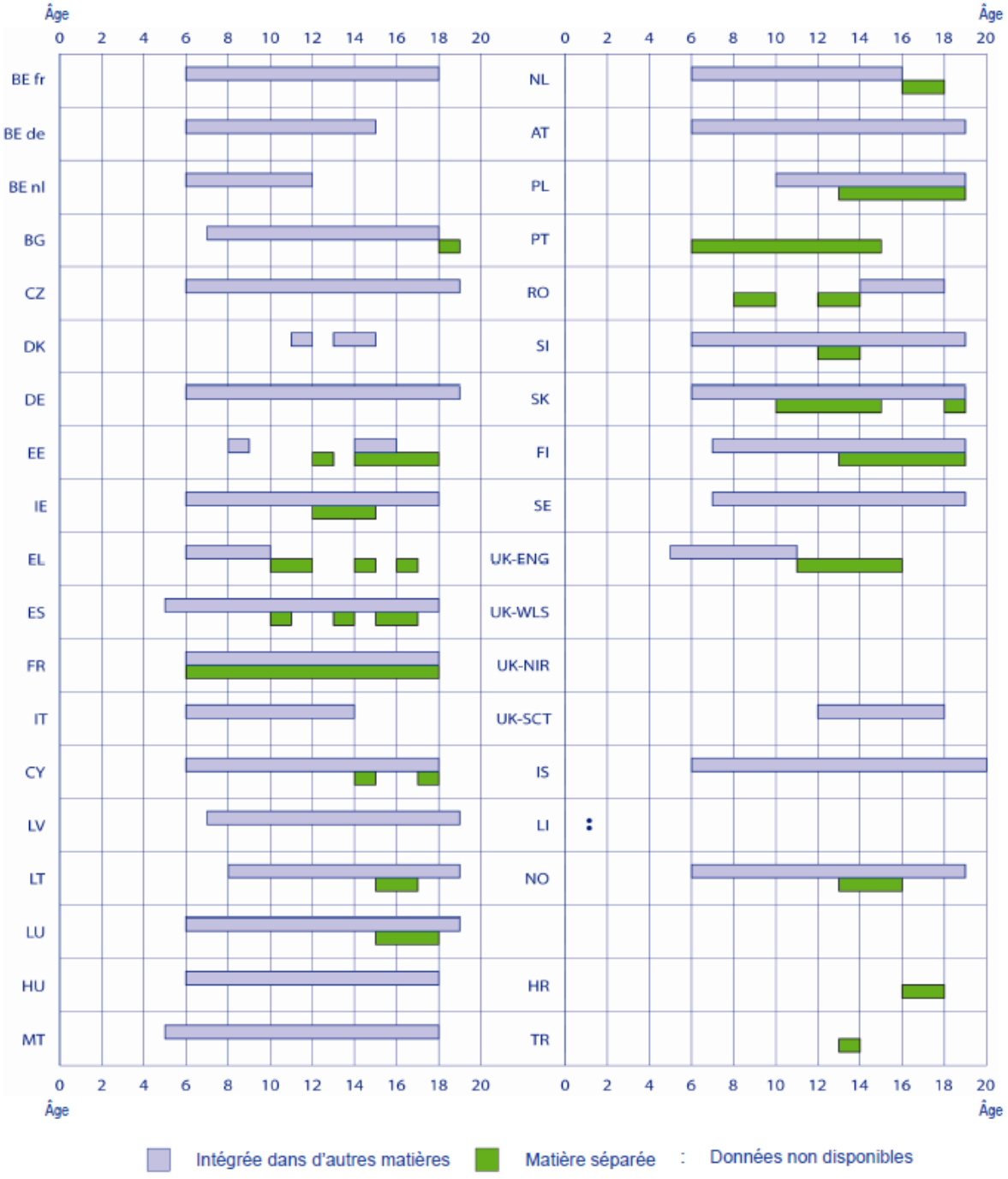
Figure 2. Matière séparée obligatoire portant sur l'éducation à la citoyenneté, selon les programmes scolaires nationaux (CITE 1, 2 et 3) ; 2010/2011.



Source : Eurydice

[20] C'est le cas de 18 pays sur les 38 cas étudiés dans l'ICCS 2009 (Schulz et *al.*, 2010, du moins pour le niveau d'enseignement pris en compte dans cette étude (*Grade 8*, qui correspond peu ou prou à des élèves âgés de 14 ans en moyenne).

Figure 3. L'éducation à la citoyenneté comme matière séparée ou intégrée dans d'autres matières, par catégories d'âge, selon les programmes scolaires nationaux, 2010/2011.



Source : Eurydice

De nombreux pays (17 sur 31 pays européens) combinent les deux approches : l'éducation à la citoyenneté y est à la fois une matière séparée et intégrée à d'autres (voir figure 3). C'est le cas en France tout au long du cursus. Dans d'autres pays, l'éducation à la citoyenneté est, le plus longtemps, un thème intégré à d'autres matières, mais, à certains niveaux d'enseignement, elle fait aussi, en parallèle, l'objet d'un enseignement spécifique (par exemple en Espagne à 10-11 ans, 13-14 ans, 15-

17 ans, à Chypre à 14-15 ans puis 17-18 ans, en Lituanie entre 15 et 17 ans, et en Pologne entre 13 et 19 ans). Dans d'autres pays, c'est une alternance que l'on observe, la situation changeant selon le niveau d'enseignement : l'éducation à la citoyenneté est d'abord un thème intégré à d'autres domaines d'apprentissage avant de devenir une matière à part entière (entre l'âge de 18 et 19 ans en Bulgarie, 10-11 ans, 13-14 ans et 15-17 ans en Grèce, entre 16 et 18 ans aux Pays-Bas, 11 et 16 ans en Angleterre) ; c'est l'inverse en Roumanie, où l'éducation à la citoyenneté, après avoir été dans le primaire et dans le secondaire inférieur une matière séparée, devient, pour les élèves de 14 à 18 ans, un thème intégré à d'autres domaines. Dans 10 pays (et en Ecosse), l'éducation à la citoyenneté est intégrée à d'autres domaines disciplinaires tout au long du cursus. Par exemple, l'éducation à la citoyenneté relève de la « culture générale » au primaire et du domaine « histoire, sciences sociales, politique » dans le secondaire en Allemagne. Enfin, dans un très petit nombre de pays, l'éducation à la citoyenneté est seulement une matière séparée (au Portugal entre 6 et 15 ans, et en Turquie, uniquement entre 13 et 14 ans).

Que cela s'accompagne ou non d'un enseignement spécifique à certains moments du cursus scolaire, l'approche la plus répandue globalement consiste à enseigner l'éducation à la citoyenneté au sein d'autres matières en Europe (Eurydice, 2012) et au-delà (Schulz et *al*., 2010, pour ce qui concerne les élèves autour de 14 ans).

Dans la plupart des pays, l'éducation à la citoyenneté est également conçue comme une thématique transversale : en effet, elle est généralement mentionnée dans les textes officiels qui présentent les objectifs généraux des programmes scolaires ; elle peut aussi être décrite comme un thème transversal ou apparaitre dans les compétences clés que les élèves doivent acquérir (comme c'est le cas dans 13 pays européens dont la France où les « compétences sociales et civiques » font partie du socle commun de connaissances et de compétences que les élèves doivent acquérir d'ici la fin de la scolarité obligatoire).

En outre, d'après l'étude ICCS 2009, dans presque tous les pays, les chefs d'établissement déclarent que l'éducation à la citoyenneté constitue un objectif général de l'école et repose sur l'expérience scolaire globale des élèves (Schulz et *al*., 2010). Les études de cas nationaux montrent que dans la majorité des pays, en plus du curriculum formel (les enseignements en classe), l'éducation à la citoyenneté passe aussi par des moments collectifs (tels que les *assemblies*[21]*)* et des événements réunissant l'ensemble des membres de l'école (28 pays sur 38), des activités extrascolaires (28 pays), l'expérience de la vie en classe et les valeurs qui en découlent (29 pays), la participation des élèves à

[21] Les *assemblies* font référence, notamment dans la culture éducative anglo-saxonne, aux moments collectifs réunissant l'ensemble des membres de l'école (direction, personnel enseignant et autres professionnels, ensemble des élèves), qui sont l'occasion de mettre en avant la vie collective de l'école et ses valeurs, de débattre de certains enjeux concernant la vie de l'école, d'annoncer des événements, de récompenser certains élèves pour leurs comportements, etc.

la vie de l'école (32 pays), la manière dont l'école est gouvernée (25 pays), ou encore les liens avec les acteurs extérieurs à l'école (31 pays).

b) Le temps d'enseignement

Si l'on considère le nombre d'années scolaires dédiées à l'éducation à la citoyenneté (obligatoire), on observe une forte variation entre les pays. Le propos concerne ici seulement les pays qui proposent un enseignement civique spécifique (voir figure 2). La France et le Portugal se distinguent par la précocité de cet enseignement (qui démarre dès l'âge de six ans) et par le fait qu'il s'étale sur de nombreuses années (12 et 9 ans respectivement). Dans certains pays, l'éducation à la citoyenneté est une matière distincte pendant cinq ou six ans (Estonie, Finlande, Pologne, Slovaquie, Estonie, Angleterre), trois ou quatre ans (Espagne, Grèce, Irlande, Luxembourg, Norvège, Roumanie), ou très peu de temps (un ou deux ans en Bulgarie, à Chypre, en Croatie, en Lituanie, aux Pays-Bas, en Slovénie et en Turquie) (Eurydice, 2012).

Si l'on s'intéresse à l'éducation à la citoyenneté intégrée à d'autres matières, la variation est également forte entre les pays (voir figure 2 ci-dessus). Certains pays, comme la France et l'Espagne, l'organisent tout au long du cursus scolaire, tandis que dans d'autres systèmes éducatifs (Angleterre, Roumanie, Belgique flamande, etc.), seulement quelques années lui sont dévolues.

En termes de temps d'enseignement dans l'année, le même constat peut être fait : si, en France, l'éducation civique comme enseignement spécifique représente une trentaine d'heures à l'école primaire et au collège (et une quinzaine d'heures au lycée), seulement quelques heures lui sont consacrées dans d'autres pays (figure 4).

Au total, la France apparait comme un des pays qui accordent le plus de place à l'éducation civique dans le parcours scolaire des élèves.

3) Objectifs et contenus de l'éducation à la citoyenneté

Les travaux de recherche récents soulignent que les programmes d'éducation à la citoyenneté incluent aujourd'hui un large éventail de sujets et de compétences. Si la compréhension des institutions et des grands principes de la vie politique dans une démocratie reste un élément important de l'éducation à la citoyenneté, celle-ci s'est élargie en prenant davantage en compte la question des droits de l'homme, de même que la dimension européenne et internationale, dans un contexte d'accélération de la mondialisation (Eurydice, 2005, 2012 ; Schissler et Soysal, 2005 ;

Torney-Purta et *al*., 1999). L'éducation à la citoyenneté comprend également de plus en plus une étude des questions relatives aux médias (Schulz et *al*., 2010). Ces évolutions, au niveau international, correspondent à ce qui a été relevé précédemment pour le cas français.

Dans l'enquête ICCS 2009, les déclarations des enseignants[22] et des chefs d'établissement permettent de cerner la hiérarchie des objectifs attribués à l'éducation à la citoyenneté à l'école. On doit cependant garder à l'esprit qu'il s'agit là de perceptions, et non d'éléments observés : un décalage pourrait ainsi exister entre ce que les acteurs déclarent comme étant les objectifs de l'éducation à la citoyenneté et ce qu'ils tendent réellement à valoriser dans leurs pratiques d'enseignement effectives et leurs relations avec les élèves.

Avec cette réserve à l'esprit, on peut d'abord relever qu'à un niveau international les objectifs considérés par les enseignants comme les plus importants relèvent globalement de l'apprentissage de connaissances et de compétences (voir tableau 3). La promotion de la participation effective des élèves est quant à elle en retrait (35 % des enseignants la retiennent), qu'il s'agisse de leur participation à la vie de l'école (19 %) ou dans celle de la communauté locale (16 %). Ce constat est encore plus marqué pour la promotion de la participation politique future des élèves, qui est rarement citée par les enseignants interrogés (7 %). Les données internationales citées ici concernent des élèves ayant autour de 14 ans. Il est possible que le faible accent mis sur la participation des élèves (présente et future) soit en partie lié à l'âge des élèves concernés, du moins concernant la participation à la communauté locale et la participation politique future ; il reste que peu d'enseignants mentionnent la participation des élèves à la vie de leur école comme un des trois objectifs prioritaires de l'éducation à la citoyenneté à l'école.

Ces tendances internationales doivent être rapprochées des observations faites dans le cas français, qui soulignent l'absence de consensus, chez les acteurs scolaires, sur l'importance des pratiques participatives des élèves dans leur établissement. On sait en revanche peu de choses sur la valeur qui est accordée par les enseignants français à la participation des jeunes en dehors de la sphère scolaire et à leur participation politique future.

[22] Il s'agit des enseignants intervenant au niveau d'enseignement investigué (Grade 8, correspondant peu ou prou à des élèves âgés de 14 ans), quelles que soient les disciplines qu'ils enseignent. Certaines questions plus spécifiques ont été posées seulement aux enseignants chargés de l'éducation civique ou de domaines d'enseignement associés (sciences sociales, histoire, etc.).

Tableau 3. Les trois objectifs les plus importants de l'éducation à la citoyenneté selon les enseignants interrogés dans l'enquête ICCS 2009[23], parmi les 10 suivants (% d'enseignants citant chacun des éléments) :

Promouvoir la connaissance des droits et responsabilités des citoyens	**60 %**
Promouvoir la pensée critique et indépendante des élèves	52 %
Promouvoir le respect et la préservation de l'environnement	41 %
Développer l'aptitude et les compétences des élèves en matière de résolution des conflits	41 %
Promouvoir la connaissance des institutions sociales, politiques et civiques	33 %
Promouvoir la capacité de [l'élève] de défendre sa propre opinion	20 %
Promouvoir la participation des élèves à la vie de l'école	19 %
Promouvoir la participation des élèves dans la communauté locale	16 %
Encourager le développement de stratégies efficaces pour la lutte contre le racisme et la xénophobie	10 %
Préparer les élèves à leur participation politique future	7 %

D'après l'enquête ICCS 2009 (Schulz et al., 2010: p. 82).

En termes de connaissances, celle qui est la plus citée renvoie aux droits et responsabilités des citoyens, mentionnée par 60 % des enseignants comme étant un des trois objectifs prioritaires de l'éducation à la citoyenneté. L'approche – traditionnelle dans l'éducation civique – des institutions sociales, politiques et civiques apparait relativement moins valorisée, tout en restant un objectif important (33 % des enseignants retiennent cet élément parmi les 10 items proposés). En termes de compétences, une capacité générale d'ordre intellectuel apparait particulièrement valorisée par les enseignants interrogés : le développement d'une pensée critique et indépendante chez les élèves (52 %), élément qui arrive loin devant la capacité à défendre son propre point de vue (20 %). En France, on avait noté que les enseignants valorisaient également l'apprentissage des droits et devoirs des citoyens, tout comme la formation de l'esprit critique.

Certains problèmes politiques et sociaux semblent plus ou moins importants à aborder aux yeux des enseignants enquêtés. L'environnement apparait comme un enjeu important (41 %), tandis que la lutte contre le racisme et la xénophobie est retenue comme un des trois objectifs prioritaires par seulement 10 % des enseignants. La même hiérarchie des objectifs apparait dans les réponses des chefs d'établissement.

[23] Enseignants du Grade 8 (élèves ayant environ 14 ans).

4) La formation des enseignants et leur sentiment de compétence en matière d'éducation à la citoyenneté

En dehors de ce qu'ils valorisent, les enseignants peuvent se sentir plus ou moins sûrs d'eux pour enseigner l'éducation à la citoyenneté et tel ou tel domaine de connaissance en son sein. Différentes enquêtes soulignent que les enseignants disent manquer de formation en la matière (Losito et Mintrop, 2001 ; Schulz et *al*., 2010), à l'image de ce que l'on a pu observer dans le cas français. Dans la majorité des pays, la citoyenneté est abordée dans la formation des enseignants, plus fréquemment en formation continue (32 pays) qu'en formation initiale (27 pays) (Schulz et *al*., 2010). La formation des enseignants en matière d'éducation à la citoyenneté revêt cependant rarement un caractère obligatoire (Schulz et *al*., 2010) et fait peu l'objet de formations spécifiques, au profit de formations plus générales qui incluent d'autres domaines (histoire, sciences sociales, philosophie, etc.).

Au niveau international, la tendance dominante chez les enseignants – le regard est ici restreint à ceux qui sont spécialisés en éducation civique ou dans des matières connexes – est d'être plus à l'aise concernant les sujets relatifs aux droits et responsabilités des citoyens (94 % d'entre eux se disent très ou plutôt sûrs d'eux dans ce domaine), aux droits de l'homme (93 %), à l'égalité des chances des hommes et des femmes (93 %) et à l'environnement (92 %). Une large majorité d'enseignants se sentent également sûrs d'eux pour aborder en classe le vote et les élections (86 %), la constitution et les systèmes politiques (81 %), les médias (86 %) ou des enjeux tels que l'émigration et l'immigration (79 %), les différents groupes ethniques et culturels (84 %), les droits et responsabilités dans le monde du travail (87 %). Les enseignants sont en revanche bien moins nombreux, bien que majoritaires, à se déclarer à l'aise pour enseigner sur des sujets relatifs au bénévolat (69 %) et plus encore l'économie (60%), les institutions juridiques et les tribunaux (59 %). Ces résultats peuvent refléter l'absence fréquente, dans les cas nationaux étudiés, du droit et de l'économie dans les programmes scolaires tout comme dans la formation initiale et continue des enseignants.

5) La participation des élèves aux discussions et à la vie collective dans l'école

Au niveau international, les réponses de la majorité des élèves et des enseignants décrivent un climat de classe globalement ouvert à l'expression libre des opinions, y compris sur des enjeux sociaux et politiques. Par exemple, une très large majorité des élèves interrogés dans l'enquête ICCS 2009 estiment que lors des discussions sur des problèmes politiques et sociaux pendant les cours, les enseignants les encouragent à exprimer leur opinion (82 %) et à se faire leur propre opinion (76 %)

(Schulz et *al*., 2010). Ces résultats demanderaient cependant à être approfondis. On ne sait pas, en effet, ce que recouvre exactement ici l'idée de discussion sur des enjeux politiques et sociaux : quels types de problèmes ont droit de cité dans les discussions scolaires ? Les enjeux les plus controversés sur la scène politique font-ils l'objet de débats ? Ces discussions sont-elles fréquentes ou très occasionnelles? Dans quel(s) cours se déroulent-elles le plus souvent? Il faut de plus noter que les indicateurs utilisés dans les enquêtes de l'IEA ne reviennent pas à demander aux élèves s'ils parlent de sujets politiques en classe, mais à les questionner sur leur liberté d'expression lorsque ces sujets sont traités.

Quoi qu'il en soit, les élèves ne semblent pas être souvent à l'initiative des sujets discutés en classe : selon la même enquête, 60 % d'entre eux déclarent qu'ils introduisent « rarement » (37 %) ou « jamais » (23 %) des événements politiques d'actualité pour les discuter en classe. Cette caractéristique dépasse les seules questions politiques, les enseignants déclarant également de leur côté, dans une très large majorité (78 %), que seulement quelques élèves tout au plus proposent des sujets pour les discuter en classe.

En ce qui concerne la participation des élèves à la vie de la classe et de l'école, elle apparait globalement assez répandue. Selon l'étude Eurydice 2012, tous les pays européens étudiés ont adopté des réglementations ou des recommandations visant à inciter les élèves à prendre part à la gouvernance de leur établissement, via l'élection de délégués de classes, l'existence d'un conseil d'élèves (instance représentative regroupant des élèves élus au niveau de l'établissement) ou la participation de représentants d'élèves aux organes de gestion des établissements. Au niveau européen, comme en France, cette participation des élèves est d'autant plus répandue dans les textes officiels que l'on s'élève dans le cursus scolaire. Ainsi, seulement un tiers des pays dispose de directives concernant les délégués de classe ou la présence des élèves aux organes de gestion dans l'enseignement primaire (ou son équivalent), et la moitié des pays concernant les conseils des élèves. Par contraste, dans la grande majorité des pays européens, ces dispositifs sont prévus (ou recommandés) par les textes dans le secondaire supérieur (équivalent du lycée). Dans tous les niveaux d'enseignement, le mode de participation le plus courant consacré par les directives officielles est le conseil d'élèves, instance dépourvue de pouvoir décisionnel. Les mécanismes de participation formalisés par les textes officiels au niveau européen sont, de la même manière qu'en France, de nature consultative dans la plupart des cas. En règle générale, les élèves sont consultés sur divers aspects de la vie scolaire (règles de la vie scolaire, activités extrascolaires, achat de matériel pédagogique, etc.) mais ils ne le sont pas concernant le contenu pédagogique des cours, les exclusions d'élèves, ou encore le recrutement des enseignants.

L'enquête ICCS 2009 permet, au-delà des directives officielles, de mieux saisir les pratiques de participation des élèves, telles que ceux-ci les rapportent. Il faut cependant rappeler que les élèves

interrogés dans cette enquête sont âgés de 14 ans environ. Le champ de l'étude ne concerne pas donc pas le niveau d'enseignement où les dispositifs de participation ont tendance à être plus développés (le secondaire supérieur). 76 % des élèves dans cette enquête déclarent avoir déjà voté dans des élections au niveau de leur classe ou de leur école et 61 % participent (ou ont participé par le passé) à des activités musicales ou théâtrales organisées dans le cadre scolaire sur une base volontaire. La proportion d'élèves ayant participé à la prise de décision sur la manière dont leur école fonctionne, à des assemblées d'élèves ou qui ont été candidats pour être délégués est plus faible, mais reste tout de même importante (autour de 40 % en moyenne). Ces indicateurs montrent globalement que la participation citoyenne des élèves à la vie de leur établissement est assez développée au niveau international, avec des variations toutefois importantes d'un pays à l'autre. Il est difficile de situer la France dans ce paysage international, les données n'étant pas comparables : les informations disponibles en France concernent essentiellement le lycée et les élections au CVL ; au niveau du collège, l'élection des délégués de classe se faisant dans chaque classe, ce sont tous les élèves ou presque qui y participent. Par ailleurs, on peut relever une évolution significative dans le temps : par rapport aux enquêtes de l'IEA conduites dix ans plus tôt (CIVED), la proportion d'élèves déclarant avoir voté lors d'élections organisées au niveau de la classe ou de l'école a fortement augmenté en moyenne, signalant un mouvement vers plus de démocratie à l'école dans de nombreux pays.

Conclusion

La mise en perspective de la situation française par rapport à d'autres cas nationaux n'est pas aisée, la France n'ayant pas participé aux grandes enquêtes internationales conduites depuis la fin des années 1990 sur l'éducation à la citoyenneté. Néanmoins, en utilisant la littérature existant sur le cas français et en la rapprochant de ces données d'enquêtes internationales, on peut émettre quelques constats. Tout d'abord, la France se distingue dans le paysage international par l'importance accordée à l'éducation à la citoyenneté dans les textes officiels, si l'on mesure cette importance par le nombre d'heures et d'années allouées à cet enseignement comme enseignement à part entière. Concernant la participation des élèves à la vie de leur établissement, telle qu'elle est définie dans les directives officielles, il semble que la France ne se démarque pas particulièrement des autres pays : cette participation a été fortement encouragée dans les réglementations adoptées ces deux dernières décennies de manière générale et elle est aujourd'hui institutionnalisée dans l'enseignement secondaire dans la grande majorité des cas ; elle est avant tout de nature consultative. Il reste que l'implication des élèves dans la vie de leur école ne semble pas, dans beaucoup de pays, être classée parmi les objectifs les plus importants de l'éducation à la citoyenneté

par les enseignants interrogés dans ces enquêtes internationales. Si on leur demande de hiérarchiser les objectifs de l'éducation à la citoyenneté, ceux-ci accordent globalement plus d'importance, comme on a pu le relever aussi pour la France, à la formation du jugement critique et aux connaissances que peuvent avoir les élèves sur les droits et responsabilités du citoyen. Ce résultat, qu'il faudrait confirmer et affiner, semble indiquer que la citoyenneté représente en grande partie encore, aux yeux des acteurs scolaires, une horizon futur, celui de l'adulte à venir, malgré des politiques scolaires qui mettent davantage l'accent que par le passé sur son exercice dans l'ici et maintenant de l'école. Dans le domaine de la citoyenneté (comme pour d'autres domaines de l'enseignement), l'élève est conçu comme un apprenant plus que comme un acteur qui exerce déjà des responsabilités.

III. L'impact de l'éducation à la citoyenneté sur les représentations, attitudes et comportements des élèves

La recherche sur les effets de l'éducation à la citoyenneté sur les représentations, attitudes et comportements des élèves s'est beaucoup développée à partir de la fin des années 1990 au niveau international. On s'intéresse ici aux principaux résultats présentés dans cette littérature, tout en pointant également les limites qui ressortent de cet état des lieux, les objets et questionnements qui mériteraient d'être approfondis.

1) Les difficultés de la comparaison et de l'interprétation des résultats

Visant à mesurer des "effets", les recherches existantes sont principalement fondées sur des données quantitatives. Elles mettent en relation les caractéristiques de l'éducation scolaire et de l'éducation à la citoyenneté (nombre et durée des cours d'éducation civique reçus, place laissée aux débats entre élèves, types de sujets traités, inclusion ou non des problèmes politiques dans les discussions en classe, etc.), d'une part, les opinions, attitudes et pratiques déclarées des individus, d'autre part. Ces recherches mobilisent différentes méthodes :

- Certaines portent sur les adultes et analysent les liens existant entre leur scolarisation passée (ou les caractéristiques des systèmes éducatifs dans les pays dans lesquels ils vivent) et leurs attitudes et comportements actuels.
- Un nombre conséquent d'études étudient également ces liens entre école et citoyenneté, mais à partir d'enquêtes d'opinion auprès des élèves, croisées, comme c'est le cas dans les études de l'IEA, avec des enquêtes portant sur les perceptions des enseignants et des chefs d'établissement.
- D'autres recherches, moins nombreuses, sont de nature quasi-expérimentale. Elles étudient les effets des cours d'éducation civique ou de programmes éducatifs spécifiques, en s'intéressant aux opinions, attitudes et comportements des élèves avant et après ces expériences (pré-test et post-test). Une partie d'entre elles utilisent un échantillon d'élèves témoin. Les enquêtés (enseignants et/ou élèves) ne sont ici pas sélectionnés de manière aléatoire, ce qui exige de considérer l'analyse en termes d'effets avec précaution: les groupes impliqués dans les programmes éducatifs analysés peuvent présenter des caractéristiques singulières, que les chercheurs ignorent, qui les différencient des autres et entrent en ligne de compte pour expliquer leurs opinions et attitudes. En outre, si une part des chercheurs prennent en compte et comparent les caractéristiques des groupes témoins et des groupes impliqués dans les

programmes éducatifs (telles que leurs origines sociales et ethniques, leur intérêt pour la politique, leur engagement civique à l'école et en dehors, etc.), c'est loin d'être systématiquement le cas. Rares sont les études qui, fondées sur une sélection aléatoire des participants à l'expérience (par tirage au sort), sont pleinement expérimentales (Barr, 2015).

Du fait de la diversité des méthodes et des indicateurs utilisés, mais aussi des contextes (les études portent sur différents cas nationaux et différentes périodes), il est difficile de comparer entre elles les recherches qui ont visé à évaluer les effets de l'éducation à la citoyenneté sur les élèves. L'impact de l'école a fait l'objet d'appréciations diverses. Certaines études, notamment plusieurs des enquêtes conduites des années 1950 aux années 1970, aboutissent à la conclusion d'un effet faible de l'action scolaire sur le rapport des élèves à leur citoyenneté (Hyman, 1959 ; Langton et Jennings, 1968). Dans d'autres recherches, en particulier les enquêtes internationales des années 1990 et 2000 (Torney-Purta et *al.*, 2001; Schulz et *al.*, 2010), cet effet est considéré comme plus important. Il faut dire aussi que l'interprétation des résultats de ces études n'est pas aisée. La plupart du temps, les auteurs visent à déterminer l'existence ou non de corrélations statistiques entre différentes caractéristiques de l'éducation, d'un côté, les connaissances et attitudes civiques des élèves, de l'autre, ainsi que l'ampleur de ces corrélations. Mais en l'absence de mobilisation de données qualitatives approfondies sur les contextes scolaires, les pratiques effectives d'éducation à la citoyenneté, les représentations et les pratiques des élèves et des acteurs scolaires, il reste difficile de comprendre les processus qui sont en jeu et qui permettent d'éclairer les corrélations statistiques ainsi établies.

2) Des effets différents selon la dimension de la citoyenneté analysée (connaissances, types d'attitudes et de comportements civiques)

a) La diversité des indicateurs utilisés dans les enquêtes

Les travaux visant à évaluer les effets civiques et politiques de l'école utilisent plusieurs types d'indicateurs, qui renvoient à des dimensions différentes de la citoyenneté des jeunes. On peut distinguer quatre grands types d'indicateurs :

- Préférences partisanes et opinions politiques : ces indicateurs correspondent, pour le dire rapidement, aux orientations idéologiques particulières des individus, qu'il s'agisse de leur identification et de leur attachement à tel ou tel parti ou camp politique (préférences partisanes/politiques) ou de leurs opinions sur tel ou tel enjeu politique (droits des immigrés,

égalité hommes-femmes, place de la religion dans la société, etc.). Peu d'études récentes portent cependant sur les effets de l'école sur les préférences politiques des élèves.

- Les connaissances civiques et politiques : un autre ensemble d'indicateurs renvoie à la dimension cognitive du rapport des jeunes au politique et à la citoyenneté. Il s'agit de mesurer les connaissances qu'ont les jeunes des institutions politiques, des grands principes démocratiques et des droits de l'homme, des acteurs de la vie politique, de différents sujets spécifiques (égalité hommes-femmes, justice, liberté de la presse, etc.).
- Les attitudes civiques et politiques : celles-ci renvoient à des dimensions différentes mais qui peuvent, pour certaines, être corrélées entre elles. Les principaux indicateurs utilisés mesurent l'intérêt politique (déclaré par les individus), le sentiment de compétence politique (le fait de se sentir compétent pour parler et juger d'enjeux politiques), le sentiment d'efficacité politique (*political efficacy* – le sentiment d'avoir une capacité d'influence dans le domaine politique). Sont aussi analysées diverses formes d'adhésion à la démocratie : valorisation ou non de la participation politique et civique des citoyens ; valeur accordée aux libertés politiques, au droit d'expression et au débat public ; attachement et confiance envers les institutions publiques et la classe politique, etc. Enfin, l'attachement de l'individu à sa nation fait aussi souvent partie des indicateurs pris en compte. Certains de ces indicateurs d'attitudes civiques portent sur la sphère scolaire elle-même : importance accordée à la participation des élèves à la vie collective et aux processus de décision dans leur école; capacité à accepter la diversité d'opinions dans le groupe de pairs et en classe, etc.
- Les comportements civiques et politiques : les indicateurs renvoient là à divers types de comportements, tels que le vote, l'engagement dans un parti politique, dans une manifestation, la signature d'une pétition, la participation à des associations, la fréquence des discussions sur des sujets politiques et sociaux en famille et entre amis, la fréquence des pratiques d'information (presse, télévision, Internet), etc. Concernant les élèves en particulier, les études ne mesurent pas toujours des comportements effectifs ; elles peuvent aussi porter sur des comportements envisagés ou non dans le futur (et déclarés par les élèves), par exemple en matière de participation électorale. Des indicateurs mesurent là aussi les comportements civiques dans le champ scolaire, tels que la participation aux élections de représentants d'élèves, le fait se porter candidat dans ces élections, l'engagement dans des structures associatives à l'école, etc.

b) Un résultat à confirmer : des effets plus importants sur les connaissances que sur les attitudes et comportements politiques et civiques ?

La plupart des études concluent à l'influence positive de l'action scolaire – notamment des cours d'éducation civique et des discussions en classe sur les sujets politiques et sociaux – sur le degré de connaissance et d'information civique et politique des élèves. L'appréciation de son ampleur varie (effets faibles, modérés ou plus larges), mais dans l'ensemble le rôle positif des cours d'éducation civique, ou plus spécifiquement des discussions organisées en classe sur des sujets politiques et sociaux, sur les connaissances civiques et politiques des élèves a été reconnu.

Ces effets cognitifs sont, dans une partie des études, considérés comme plus importants que les effets sur les attitudes et comportements civiques et politiques (intérêt pour la politique, sentiment d'efficacité politique, engagement associatif et politique, etc.). L'école offrirait donc surtout aux élèves des connaissances et des savoirs. Certains auteurs précisent à ce sujet qu'elle fournirait aux enfants davantage d'informations sur les grands principes démocratiques, les droits de l'homme et les institutions publiques que sur les acteurs et processus concrets à l'œuvre dans la vie politique et sociale. Plusieurs études, cependant relativement anciennes, en France (Percheron, 1984 ; Roig et Billon-Grand, 1968) ou aux États-Unis (Litt, 1963), soulignent ainsi que l'école – à travers l'éducation civique en particulier – offre une connaissance formelle et institutionnelle des droits et de la vie publique avant tout, et fournit peu d'outils permettant aux élèves d'appréhender la vie politique et sociale à partir des acteurs collectifs concrets (partis politiques, syndicats, associations, mouvements sociaux, etc.), de leurs rapports de force (conflits politiques et sociaux) et des ressources nécessaires à la mobilisation et l'engagement. En somme, l'éducation civique mettrait l'accent sur la dimension formelle et en partie idéalisée des institutions publiques et processus politiques (présentés comme ouverts, égalitaires, tournés vers la définition et la réalisation du bien commun), au détriment d'une appréhension plus réaliste du fonctionnement de la vie politique et sociale. Ce constat demande cependant à être actualisé et confirmé par d'autres travaux de recherche. Les enquêtes internationales récentes telles que celles conduites sous l'égide de l'IEA ne permettent pas véritablement d'avancer dans cette voie car elles s'avèrent elles aussi, dans les mesures qu'elles utilisent en matière de connaissances civiques et politiques, en partie marquées par une appréhension formelle de la vie politique et sociale : une grande part des questions porte sur la connaissance des grands principes démocratiques et des droits dans différents domaines (question du travail des enfants, valeur du débat public pour la société, importance de la séparation des pouvoirs, égalité entre individus, etc.), et beaucoup moins sur la réalité politique et sociale elle-même.

Les recherches, notamment celles conduites dans les années 1960 et 1970, offrent une image plus mitigée des effets de l'école sur les attitudes des élèves, leur engagement et leur participation civique (présents et escomptés dans le futur). Comparant les lycéens ayant suivi des cours d'éducation civique avec ceux qui n'en ont pas suivi dans les années 1960 aux États-Unis, Langton et Jennings concluent en 1968 qu'ils ont un impact très limité, mais en tout cas plus décisif pour la connaissance que pour les attitudes politiques (Langton et Jennings, 1968). Cette différence d'impact est confirmée par des travaux plus récents sur l'éducation civique qui insistent tout particulièrement eux aussi sur l'effet en termes de connaissances et d'information (Niemi et Junn, 1998). Concernant les attitudes et comportements civiques et politiques, l'image qui ressort des études est moins nette. Les recherches sur les adultes (qui mettent en relation leurs déclarations sur leur expérience scolaire passée et leurs attitudes et comportements politiques) et sur les élèves concluent le plus souvent à un effet de l'éducation à la citoyenneté sur l'intérêt pour la politique, le sentiment de compétence et d'efficacité politiques, l'attachement aux droits de l'homme et à la démocratie, ou encore la confiance à l'égard des institutions. C'est le cas des enquêtes de l'IEA concernant des élèves de collèges dans 28 pays en 1999 (Torney-Purta et *al*. 2001) et dans 38 pays en 2009 (Schulz et *al*., 2010) ainsi que des élèves de lycées dans 16 pays en 1999 (Amadeo et *al*., 2002). On retrouve également ces résultats dans des recherches portant sur des programmes d'enseignement spécifiques dans les lycées américains (Feldman et *al.*, 2007 ; McDevitt et Kiousis, 2007). Mais dans certains travaux, les effets sont réduits, voire nuls, sur ces indicateurs ou certains d'entre eux, comme le rappelle Geboers et ses co-auteurs dans une méta-analyse des recherches empiriques conduites sur ces questions (Geboers, 2013).

Concernant la participation civique et politique, il faut aussi souligner qu'il est difficile de rapporter les comportements adultes (telle que la participation associative ou électorale) à l'expérience scolaire passée. Pour des élèves, ces formes d'engagement (notamment le vote) correspondent à une perspective plus ou moins éloignée dans le temps, et ce qu'ils déclarent dans l'enquête est susceptible d'être différent des comportements effectifs qui seront les leurs une fois adultes. Lorsque l'étude porte sur des adultes, l'expérience vécue à l'école peut certes jouer et doit être prise en compte, mais elle est susceptible de faire l'objet de reconstructions *a posteriori* dans les déclarations des adultes, et ses effets s'articulent de manière complexe avec les expériences socialisatrices ultérieures.

Quelques études avancent une hypothèse intéressante concernant le lien entre connaissances d'un côté, attitudes et engagement civiques de l'autre. La dernière enquête de l'IEA concernant des élèves d'environ 14 ans (Schulz et *al*., 2010) souligne l'absence de correspondance claire entre ces dimensions. Dans les pays d'Amérique latine, par exemple, les élèves interrogés témoignent d'un niveau de connaissances civiques plus faible que la moyenne internationale, mais ont des scores élevés en termes d'intérêt pour les sujets politiques et sociaux, de sentiment d'efficacité politique, de

valeur accordée à la participation civique, d'intention de participer aux élections et à des activités politiques dans le futur (pétition, manifestation, etc.). Dans les pays nordiques, les élèves témoignent à l'inverse d'un niveau relativement haut de connaissances civiques (ainsi que de confiance dans les institutions); pour autant, ils ont un niveau plus faible d'intérêt pour les sujets politiques et sociaux, ainsi que des scores moins élevés concernant la participation politique future (en dehors du vote). En Indonésie et en Thaïlande, les élèves ont un niveau relativement moins élevé de connaissances civiques mais font davantage confiance aux institutions et pensent davantage participer à des activités politiques dans le futur que dans d'autres pays. C'est l'inverse qui s'observe dans la République de Corée, où le niveau relativement élevé de connaissances civiques ne se traduit pas chez les élèves par un désir de participation plus important qu'ailleurs. Cette absence de lien entre connaissances d'un côté, attitudes et engagements politiques futurs de l'autre, ne s'observe pas que dans le cadre d'une analyse écologique (par pays). On la retrouve aussi, dans certains cas nationaux, au niveau individuel: ainsi, sur la base des données issues de l'enquête précédente de l'IEA, en 1999, Fjeldstad et Mikkelsen notent que parmi les élèves norvégiens interrogés (âgés d'environ 14 ans), ceux qui sont les plus intéressés par la politique et qui font état d'un fort désir de s'impliquer politiquement dans le futur (participation à un parti politique, exercice d'une fonction publique, écriture de tribunes, etc.) ne sont pas ceux qui ont le plus haut niveau de connaissances civiques (Fjeldstad et Mikkelsen, 2003). De manière générale, les connaissances civiques auraient plus d'impact sur le désir de participer aux élections dans le futur, et moins sur les autres formes, plus coûteuses et exigeantes, d'engagement et de participation politique (Schulz et *al.*, 2010).

Il en est de même des expériences participatives expérimentées à l'école qui auraient un lien avec la participation électorale escomptée que déclarent ces adolescents âgés de 14-15 ans, mais joueraient peu sur d'autres formes de participation politique future telles que l'implication dans un parti ou dans une campagne politique. Ces formes de participation politiques envisagées pour l'avenir seraient davantage liées à l'engagement (actuel et escompté) des élèves dans des projets citoyens locaux et des associations (Schulz et *al.*, 2010).

Par ailleurs, les travaux concluent dans l'ensemble à un impact faible, voire nul de l'école sur les orientations idéologiques particulières des élèves (à l'âge du collège et du lycée), qu'elles renvoient à leurs préférences partisanes ou à leur opinion sur tel ou tel problème politique. Il faut cependant préciser ce constat en distinguant, dans l'action socialisatrice de l'école, l'effet du groupe de pairs, d'une part, l'influence des contenus d'enseignements abordés en classe et des orientations idéologiques des enseignants, d'autre part. Tournier (1997) met en avant dans le cas français une différence significative entre les orientations politiques des lycéens des établissements privés et celles des élèves des lycées publics, différence qui serait avant tout liée selon lui à l'influence des pairs au sein de l'école. S'agissant des enseignants, on dispose de peu de données, mais elles mettent

plutôt à jour leur faible influence. L'étude ancienne d'Ehman, Jennings et Niemi (1974), menée aux États-Unis, met en relation les représentations de lycéens avec celles de leurs parents et de leurs enseignants de *social studies*. Les corrélations entre les opinions des enseignants et celles des élèves sont globalement faibles et, aussi bien en termes de préférences partisanes que d'opinion sur deux sujets controversés à l'époque (la ségrégation raciale à l'école et la prière à l'école), les lycéens ressemblent bien davantage à leurs parents. L'homogénéité des messages véhiculés par les différents agents de socialisation (entre famille et école, ou père et mère au sein de la famille) joue généralement un rôle important dans la transmission politique, en renforçant la transmission des attitudes et des opinions des adultes vers les enfants/adolescents. Mais c'est peu, voire pas du tout le cas ici : la proximité idéologique entre parents et enseignants ne renforce que faiblement la similitude des opinions entre parents et enfants sur les deux sujets politiques pris en compte, et, en cas de désaccord, les opinions des élèves s'établissent le plus souvent à des niveaux intermédiaires ; concernant les préférences partisanes, le désaccord entre enseignants et parents aboutit cette fois à un rapprochement de l'opinion des adolescents de l'orientation familiale.

De manière générale, l'action de l'école a peu de poids en matière de transmission des préférences et des opinions politiques tant la socialisation familiale prévaut dans ce domaine. En outre, les élèves côtoient, tout au long de leur cursus, une multiplicité d'enseignants, dont les orientations idéologiques varient. Les comportements des enseignants entrent aussi en jeu pour éclairer ce résultat. Les enseignants aborderaient peu la question des partis politiques en classe, et seraient soucieux également de ne pas prendre parti sur telle ou telle question politique ou sociale. En France, il a aussi pu être souligné que les enseignants, en particulier en l'absence de consignes officielles dans ce domaine (comme c'est le cas à l'école primaire où les programmes ne prévoient pas l'étude de sujets d'actualité), auraient une conception plutôt restrictive de la neutralité scolaire : ils éviteraient le plus possible d'aborder des sujets perçus comme trop controversés politiquement (Percheron, 1984 ; Bozec, 2010).

c) École et appartenance nationale

Différents travaux ont par ailleurs souligné le rôle de l'école dans le développement et le renforcement de l'identification à la nation. Cet aspect avait été mis en avant dès les années 1960 par le travail pionnier d'Hess et Torney (1967) sur les écoles primaires américaines : à travers différents rituels et pratiques très présents dans le quotidien scolaire, tels que l'affichage du drapeau, le serment d'allégeance et, dans une moindre mesure, les chants patriotiques (moins

systématiquement répandus dans les écoles), l'éducation scolaire forge, pour ces auteurs, un attachement solide des jeunes élèves à la nation.

On l'a dit, l'éducation civique en France, en particulier à l'école primaire, a été très tournée vers l'apprentissage de l'appartenance nationale (Percheron, 1984 ; Perrot, 1974 ; Roig et Billon-Grand, 1968) et le reste encore en grande partie aujourd'hui (Bozec, 2015 ; Citron, 2008), même si les contenus d'enseignement se sont davantage ouverts à une dimension européenne et mondiale. Les effets de cette caractéristique sur les représentations et attitudes des élèves français n'ont cependant pas été directement mesurés. On peut simplement indiquer que les enfants des écoles primaires démontrent en France, comme dans d'autres pays, un fort sentiment d'attachement à la nation et faire l'hypothèse que leur manière de décrire leur nation semble – du moins en partie car la famille et plus largement l'environnement social quotidien de l'enfant (Throssell, 2015) jouent un rôle - devoir être reliée à l'enseignement qu'ils reçoivent. Les différences entre le cas anglais et français permettent d'illustrer cette hypothèse. Si l'on s'intéresse aux détails des programmes d'éducation à la citoyenneté à l'école primaire, on relève qu'en Angleterre les références à la nation (à travers ses symboles et ses institutions) sont peu présentes au profit notamment de l'environnement immédiat et local de l'enfant et de son implication dans diverses sphères de la vie sociale (famille, école, quartier, etc.). En histoire, les élèves étudient l'histoire nationale, mais celle-ci ne met pas l'accent, contrairement à la France, sur la conquête progressive des droits et des libertés politiques (Bozec, 2010). Au total, telle que décrite dans les programmes scolaires, l'appartenance nationale apparait en Angleterre comme moins présente, moins formalisée et plus floue qu'en France, et sa dimension politique ne constitue qu'un élément parmi d'autres. L'étude conduite par Patricia Broadfoot et *al*. (2000) relève des différences entre les deux cas nationaux, cette fois en interrogeant les élèves. Dans les deux pays, les enfants expriment un haut niveau d'identification à la nation et de fierté nationale. Mais en Angleterre, la proportion d'élèves qui ne sait pas répondre à ces questions est bien plus élevée. En France, les réponses à la question ouverte sur les raisons de cette fierté nationale[24] révèlent l'importance d'une dimension très affective, non questionnée, dans le rapport à la nation, en même temps que la présence de certains éléments renvoyant directement à la dimension politique de la nation, et plus précisément aux valeurs républicaines (la liberté, l'égalité). Les réponses des enfants en Angleterre signalent en revanche que l'appartenance nationale y fait l'objet d'un rapport moins émotionnel et qu'elle a davantage besoin d'être justifiée : les élèves anglais évoquent des avantages qui, par comparaison implicite avec d'autres pays, rendent l'Angleterre digne de valeur (prouesses en sport, niveau de vie matériel, langue parlée partout dans le monde, etc.); ils mentionnent très peu d'éléments proprement politiques. Sans que ces résultats

[24] « Cite une raison pour laquelle on peut être fier d'être français. »

soient imputables à la seule action de l'école, on peut faire l'hypothèse que le système éducatif participe à la construction d'un sentiment d'appartenance à la nation tout comme à des représentations différenciées, selon les pays, de l'appartenance nationale.

3) Des effets différents selon les composantes de l'éducation à la citoyenneté

a) L'impact de l'ouverture du climat de la classe à la discussion

L'effet du climat de la classe, et plus précisément de son ouverture à la libre expression des élèves, constitue un des aspects de l'éducation dont l'influence sur les connaissances et attitudes civiques des élèves a été le plus étudiée (Geboers et *al.*, 2013). Les études ont utilisé différents indicateurs et différentes échelles pour mesurer cette dimension.

Si quelques études concluent à un effet nul de ce type de climat pédagogique, de nombreuses recherches soutiennent au contraire l'idée de son impact sur le rapport à la citoyenneté des élèves. La première étude de l'IEA, menée en 1971 (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975), concluait déjà au fort impact du climat de classe sur le niveau de connaissances civiques des élèves: le fait de pouvoir s'exprimer librement, en classe, sur des sujets politiques et sociaux aurait tendance à augmenter les connaissances des élèves sur la démocratie, les droits de l'homme, les institutions, etc. Les études ultérieures de l'IEA ont confirmé ce résultat (Amadeo et *al.*, 2002 ; Fjeldstad & Mikkelsen, 2003 ; Schulz et *al.*, 2009 ; Torney-Purta et *al*. 2001).

L'importance de discussions libres en classe aurait également un impact positif sur les attitudes civiques des élèves selon de nombreuses études. McDevitt et Kiousis (2006) relèvent notamment, concernant des lycéens du Colorado aux États-Unis, qu'un climat pédagogique ouvert, qui permet des délibérations entre élèves, tend à encourager leur implication dans des discussions politiques en dehors de l'école (avec les amis et les parents), leur suivi de campagnes politiques et l'importance qu'ils accordent à certains problèmes politiques. De même, cette caractéristique du contexte scolaire jouerait favorablement sur la confiance envers les institutions (Fjeldstad & Mikkelsen, 2003).

b) L'impact des cours d'éducation civique et des programmes d'enseignement spécifiques

Si cet aspect est moins étudié que le climat de la classe, l'impact des programmes pédagogiques et des cours d'éducation civique a néanmoins fait l'objet d'un nombre non négligeable d'études. En outre, les méthodes utilisées dans ces études autorisent des conclusions plus fermes, dans la mesure où on dispose ici davantage de recherches quasi-expérimentales, comparant les élèves qui ont suivi

tel ou tel programme d'enseignement avec un groupe témoin (Geboers et *al*., 2013). C'est cette composante de l'éducation à la citoyenneté qui aurait les effets les plus importants, comparativement à d'autres éléments (activités hors la classe tels que les visites d'institutions ; activités extrascolaires comme la participation à des clubs et associations). Cela est cependant à rapporter au fait que les programmes d'enseignement agrègent en réalité plusieurs éléments: les recherches qui s'intéressent aux mécanismes permettant d'expliquer cet impact retrouvent notamment l'idée de l'importance du climat démocratique de la classe, de la discussion entre élèves d'enjeux politiques et sociaux, et soulignent aussi l'impact de l'implication des élèves dans des projets liés aux thématiques abordées en cours (mise en place d'expositions dans l'établissement, de campagnes locales d'information sur ces thèmes, par exemple).

Les chercheurs ayant étudié l'impact des cours d'éducation civique dans le secondaire soulignent que le fait d'avoir suivi ces cours tend à augmenter le niveau de connaissances politiques des élèves, mais aussi leur confiance à l'égard des institutions, leur intérêt pour la vie politique (suivi d'informations et de discussions politiques, par exemple) et leur sentiment d'efficacité politique (dans le contexte des lycées américains, voir: Feldman et *al*., 2007 ; Lopez et *al*., 2009 ; McDevitt & Chaffee, 2000 ; Niemi & Junn, 1998). Cet impact est d'autant plus élevé que les cours suivis sont récents. La durée de ces programmes d'enseignement – sur deux semestres, sur plusieurs années – peut avoir des effets, mais seulement si les informations et les sujets d'étude ne sont pas redondants au fil du temps (Feldman et *al*., 2007).

Ces recherches précisent les conditions qui rendent ces programmes d'enseignement efficaces. Niemi et Junn (1998) soulignent que l'impact des cours d'éducation civique, aux Éats-Unis, est d'autant plus important que les lycéens y ont l'occasion d'aborder une variété de sujets, de discuter d'enjeux d'actualité et de développer un rapport réflexif aux documents utilisés pendant les cours. On retrouve là l'idée de l'importance de l'interactivité des méthodes pédagogiques utilisées pendant les enseignements civiques, notamment la place accordée aux discussions sur des sujets politiques et sociaux. Mais d'autres éléments sont aussi en jeu. L'étude quasi-expérimentale de Feldman et ses co-auteurs (2007) analyse l'impact sur des lycéens d'un programme spécifique, *Student Voices,* dans les écoles urbaines de la ville de Philadelphie aux Éats-Unis, et compare les élèves impliqués dans ce programme à ceux qui ont simplement suivi des cours traditionnels d'éducation civique. Ce programme porte sur la vie politique au niveau de l'Etat au premier semestre et au niveau local au second semestre. Globalement, parmi les lycéens qui ont suivi ce programme, comparé aux autres, on relève une augmentation du suivi des informations politiques, de l'engagement dans des discussions politiques, des connaissances politiques et du sentiment de compétence politique. Ces résultats sont en grande partie attribuables à certaines pratiques : outre la mise en place de discussions politiques en classe (entre élèves, avec l'enseignant, et avec des candidats aux élections et des représentants des institutions et des médias), les auteurs soulignent le rôle du développement

de connaissances grâce à l'usage informationnel d'Internet (pour s'informer à propos des candidats aux élections et des enjeux politiques locaux), ainsi que l'effet de l'implication des élèves dans le choix des sujets étudiés et dans la conduite de projets relatifs à différents enjeux locaux (campagnes sur ces thèmes, etc.).

D'autres éléments de l'éducation à la citoyenneté ont un impact positif, tels que l'engagement civique des élèves dans leur établissement (participation à des élections de représentants d'élèves, exercice d'un mandat de délégué, etc.). D'après l'enquête ICCS 2009 auprès d'élèves de 14-15 ans, la participation des adolescents à la vie collective de l'établissement aurait des effets plus importants que leur engagement en dehors de l'école (dans des associations, notamment), sur leur niveau de connaissances civiques et leur intention de participer aux élections dans le futur (Schulz et *al.*, 2010). En revanche, cet engagement civique dans l'école n'aurait que peu d'impact sur les autres formes, plus actives, de participation politique future (adhésion à un parti politique ou à un syndicat, de soutien à un candidat ou un parti lors d'une élection, etc.). C'est ici le fait de participer déjà à des organisations (associations de défense de l'environnement ou agissant pour une cause sociale, organisations de jeunesse liées à un parti politique, etc.) qui joue sur l'intention déclarée par les adolescents d'être actif politiquement dans le futur. Il faut cependant garder à l'esprit que ces résultats à l'échelle internationale concernent des adolescents encore jeunes, pour lesquels la participation politique adulte (à travers le vote ou des formes plus actives et plus coûteuses d'engagement politique) est encore un horizon éloigné. D'ailleurs l'enquête précédente de l'IEA relevait qu'à un niveau international, les lycéens étaient relativement moins nombreux que les élèves plus jeunes des collèges à déclarer qu'ils prendraient part à certaines activités politiques, en dehors du vote (militantisme dans un parti, candidature à une élection, écriture d'une lettre à un journal) (Amadeo et *al.*, 2002)[25].

4) Des effets différents selon les caractéristiques du système scolaire et des élèves

Bien que ce champ reste encore peu développé, différentes recherches se sont intéressées aux liens existant entre les caractéristiques du système scolaire, notamment l'existence de filières scolaires différentes et hiérarchisées, et les attitudes et normes civiques des élèves et des adultes. Des études internationales portant sur des élèves de 14 ans dans une vingtaine de pays (sur la base des données de l'IEA) soulignent que les écarts entre groupes sociaux concernant différents indicateurs civiques (connaissances, engagement, adhésion aux valeurs démocratiques, etc.) sont bien plus importants

[25] Ce n'était pas le cas en revanche pour la collecte d'argent pour une cause sociale, la collecte de signatures pour une pétition ou la participation à une manifestation.

dans les systèmes éducatifs qui sont ségrégés en termes de filières et de classes (classes de niveau) (Janmaat et Mons, 2011; Janmaat, 2013). Ce phénomène reposerait sur deux mécanismes : l'influence du groupe de pairs, mais aussi le curriculum différencié d'éducation à la citoyenneté qui pourrait exister selon les filières et le niveau des classes. Ces résultats rejoignent l'analyse ancienne de Litt (1963), qui comparait trois écoles américaines situées dans des quartiers aux caractéristiques sociopolitiques distinctes. La définition de l'éducation civique, telle qu'elle apparaît dans les manuels d'éducation civique utilisés dans ces écoles ainsi qu'à travers les représentations des acteurs qui ont une influence sur le choix de ces manuels (administration scolaire, enseignants, mais aussi représentants des principales associations et partis politiques de la localité), ne fait que renforcer les différences entre les trois contextes. Les élèves apprennent ainsi à jouer des rôles politiques bien distincts. Ce n'est en effet que dans l'école socialement favorisée, située dans un quartier où la participation électorale est relativement élevée, que sont mis en avant des éléments qui peuvent favoriser une implication politique future. Le processus politique est en effet présenté de façon plus réaliste, comme impliquant l'action d'acteurs politiques et des ressources de pouvoir, et la fonction politique est décrite comme un mécanisme de gestion des demandes conflictuelles des groupes. Dans l'école accueillant une majorité d'élèves issus des classes moyennes, ces références sont absentes : l'éducation civique insiste certes sur les responsabilités des citoyens, mais pas sur la dynamique du processus de décision politique ; elle met l'accent sur l'aspect formel des institutions et les présentent comme œuvrant de façon harmonieuse au bien des citoyens. Enfin, dans le quartier populaire étudié, où la participation politique est faible, l'éducation civique développée à l'école initie les élèves aux procédures et principes démocratiques de base sans insister sur la participation politique ni sur le conflit et l'action politique comme caractéristiques inhérentes du système politique.

Le rôle joué par les caractéristiques du système scolaire et des contextes sociaux d'enseignement constitue une question de recherche importante qui mériterait d'être davantage étudiée dans la période actuelle. Il se pourrait en effet que la très forte distinction entre les rôles politiques appris dans les différentes écoles, selon leurs milieux sociaux, que relevait Litt dans les années 1960 (pour les Etats-Unis qui plus est) n'ait pas la même ampleur ni le même sens aujourd'hui et dans d'autres contextes nationaux.

Les effets potentiellement différenciés de l'éducation à la citoyenneté selon les profils des élèves devraient également faire l'objet d'une attention particulière. À l'image d'autres domaines d'apprentissage, on peut aussi faire l'hypothèse que l'action de l'école ne joue pas de manière similaire sur tous les élèves. Les recherches en sociologie et en sciences de l'éducation soulignent qu'une même pratique pédagogique peut avoir des effets différents sur les élèves selon leurs

caractéristiques scolaires et sociales. Dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, les travaux permettent aujourd'hui de mieux connaître les facteurs qui pèsent sur le niveau de connaissances civiques des élèves, leurs attitudes et comportements civiques, tels que le genre, l'origine sociale, l'origine migratoire mais aussi l'intérêt politique des parents (Schulz et *al.*, 2010). On sait en revanche encore peu de choses sur l'impact potentiellement différencié d'un même curriculum d'éducation à la citoyenneté sur les élèves selon leurs profils. Quelques auteurs soulignent que les programmes d'éducation à la citoyenneté jouent un rôle bien plus important pour certains groupes sociaux : parce qu'ils sont relativement plus éloignés du monde politique (en termes de connaissance et d'intérêt notamment), les élèves qui appartiennent aux milieux populaires, qui sont issus de l'immigration ou des minorités ethniques sont ceux qui bénéficieraient le plus de l'action de l'école en la matière (Feldam et *al*., 2007). L'éducation à la citoyenneté à l'école serait donc à même d'atténuer dans une certaine mesure les écarts entre les groupes sociaux. Ce type de résultat avait déjà été avancé dans les premières études sur la socialisation politique à l'école. Dans les années 1960, Langton et Jennings (1968) concluent à un effet globalement limité des cours d'éducation civique sur la socialisation politique des lycéens américains, mais ils montrent que la connaissance politique, le sentiment d'influence politique, l'intérêt pour la politique et la valorisation de la participation citoyenne augmentent en revanche sensiblement chez les élèves noirs issus de milieux défavorisés. Un effet de redondance de l'information leur apparait ici en jeu : ce sont ces élèves qui trouvent dans les cours d'éducation civique des éléments de connaissance et des représentations nouveaux pour eux. En revanche, chez les élèves noirs issus des classes sociales favorisées qui ont suivi des cours d'éducation civique, les auteurs observent un effet de dépolitisation et une moindre valorisation de la participation citoyenne. À leurs yeux, un mécanisme distinct est ici à l'œuvre. Compte tenu de l'exclusion sociopolitique des populations noires dans la société américaine de l'époque, les cours d'éducation civique, qui valorisent la participation politique et civique, apportent certes des informations et représentations non redondantes pour ce groupe d'élèves. Mais compte tenu de leur milieu social ces élèves ont été davantage en contact avec la société blanche favorisée et sont plus conscients des restrictions entravant les possibilités de participation des noirs à la société. Cette vision plus réaliste les rend moins sensibles aux messages civiques de l'enseignement et les cours d'éducation civique ont alors plutôt pour effet de renforcer leur distance à la politique et à la participation politique.

Dans la période récente, quelques travaux de recherche confirment que l'éducation à la citoyenneté à l'école bénéficie autant, voire plus, aux groupes sociaux défavorisés et aux minorités (Feldam et *al*., 2007; McDevitt & Chaffe, 2000). La recherche quasi-expérimentale conduite par Feldam et *al*. (2007) souligne par exemple que le programme d'enseignement « *Student Voices* », mis en place dans les lycées de la ville de Philadelphie aux États-Unis, a tout autant profité aux élèves des minorités ethniques (notamment les élèves noirs) qu'aux autres élèves : suite à la participation à ce

programme, ces élèves suivent davantage les informations politiques, ont plus fréquemment des discussions politiques avec leur entourage, ont plus de connaissances politiques et se sentent plus compétents dans ce domaine.

Conclusion

Les enquêtes conduites sur les « effets » de l'éducation à la citoyenneté ont ouvert un champ de recherche intéressant et foisonnant, mais encore peu structuré. La comparaison des résultats et l'établissement de tendances claires demeure délicate tant les indicateurs utilisés, les contextes et les cas étudiés varient d'une étude à l'autre. Les recherches récentes ont plutôt tendu, contrairement à la vague d'études (notamment nord-américaines) des années 1960-70, à souligner l'impact important de l'éducation à la citoyenneté sur les connaissances, attitudes et comportements civiques des élèves. Dans le même temps, certaines enquêtes, récentes ou plus anciennes, ont mis à jour des résultats relativement inattendus, tels que l'absence possible de lien entre le degré de connaissances civiques des élèves, d'une part, leur intérêt pour la politique, leur participation et leur engagement civiques, d'autre part. De la même façon, des études, comme celle de Langton et Jennings dès la fin des années 1960, ont révélé l'existence de mécanismes complexes et d'effets différenciés de l'éducation civique selon les publics scolaires, en particulier la possibilité d'une plus grande distance de certains élèves à l'égard du monde politique suite aux cours d'éducation civique à partir du moment où ces cours mettaient en avant des principes et des idéaux éloignés de la réalité connue par les élèves.

Les enquêtes sur l'éducation à la citoyenneté ont aussi permis de mettre en évidence les éléments les plus décisifs ayant un impact sur les connaissances, attitudes et comportements civiques des élèves : la discussion en classe sur des sujets politiques et sociaux, les programmes d'enseignement articulant apports de connaissances (notamment via l'usage des nouvelles technologies numériques), débats, et implication des élèves dans des réalisations et des projets divers liés aux thématiques étudiées en cours.

Il reste que ces études, par leur niveau d'analyse (macrosociologique) et leurs outils (quantitatifs) ne permettent pas de connaître de manière fine le contenu des pratiques d'éducation à la citoyenneté ni les représentations et pratiques des acteurs impliqués (enseignants et élèves). Les recherches articulant les méthodes quantitatives et qualitatives sont encore trop peu nombreuses. En outre, la littérature existante ne permet pas non plus de cerner avec précision l'impact différent d'un même dispositif d'éducation à la citoyenneté selon les profils des élèves et les contextes d'enseignement.

Conclusion : différentes voies de recherche à développer

À l'issue de cet état des lieux, il est possible d'identifier plusieurs pistes de recherche qui mériteraient d'être explorées et approfondies dans le cas français:

- Ce rapport a souligné la faiblesse générale des études empiriques portant sur la manière dont l'éducation à la citoyenneté est réellement mise en œuvre en France, au-delà des prescriptions officielles, dans les classes. Seule la question de la participation civique des élèves dans leur établissement a fait l'objet de travaux plus nombreux. Un premier état des lieux exhaustif des pratiques et représentations des acteurs de l'école (enseignants, CPE, chefs d'établissement et élèves) s'avère ainsi nécessaire. Les enquêtes par questionnaires que l'on pourrait mettre en place pourraient reprendre un certain nombre de questions et d'items présents dans la dernière vague d'étude de l'IEA, afin de pouvoir mettre en perspective le cas français avec d'autres cas nationaux.

- La même tendance s'observe, mais dans une moindre mesure, dans la littérature internationale sur les effets de l'éducation à la citoyenneté. Celle-ci fournit en effet davantage d'indications sur l'engagement civique des élèves dans l'école et sur le climat démocratique de la classe que sur les contenus mêmes de l'éducation civique. La mesure des effets des programmes d'enseignement s'appuie sur la comparaison entre les élèves qui ont suivi tel ou tel programme/cours et les autres. Mais on dispose peu d'informations détaillées sur les sujets abordés lors de ces activités pédagogiques et la manière d'en parler en classe. Une enquête quantitative sur l'éducation civique en France devrait ainsi inclure un ensemble plus complet d'indicateurs permettant de saisir son contenu et ses formes (type de sujets abordés, place accordée aux enjeux politiques et sociaux d'actualité et controversés, aux partis politiques, etc.).

- L'usage complémentaire de méthodes qualitatives s'avérerait également très utile. L'enquête qualitative viserait à approfondir l'analyse de classes et d'établissements contrastés du point de vue de l'éducation à la citoyenneté qu'ils délivrent. Cela permettrait d'avancer dans la compréhension de ce qui est réellement enseigné et mis en pratique (et de quelle manière), mais aussi de mieux saisir les processus scolaires à l'œuvre derrière tel ou tel type "d'effet" de l'éducation à la citoyenneté.

- Enfin, l'analyse, encore peu développée, du rôle des contextes scolaires parait cruciale. Il s'agirait de comprendre quelles caractéristiques des établissements (caractéristiques socioéconomiques et scolaires du public, degré de cohésion de l'équipe autour de l'enjeu de la citoyenneté, définition de l'éducation à la citoyenneté, etc.), des classes et des enseignants (composition de la classe, profils sociodémographiques, professionnels et idéologiques des enseignants, etc.) s'avèrent essentielles pour comprendre la manière dont l'éducation à la citoyenneté agit sur les élèves. Du côté des élèves, il faudrait approfondir l'analyse des effets potentiellement différenciés des mêmes pratiques d'éducation à la citoyenneté selon les profils scolaires et sociaux des élèves.

Références bibliographiques

Almond, G. A. et Verba, S. (1963). *The civic culture.* Princeton, N. J. : Princeton university Press.

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

Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire.* Saint-Fons : INRP.

Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*, Paris : Stock.

Ballion, R. (1998). *La démocratie au lycée*. Paris : ESF Editeur.

Barr, D. J. et *al*. (2015). A randomized controlled trial of professional development for interdisciplinary civic education: impacts on humanities teachers and their students. *Teachers College Record*, *117*(2), 1-52.

Barrère, A. et Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, *34*(4), 651-671.

Baubérot, J. (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral sous la Troisième République.* Paris : Seuil.

Becquet, V. (2005). Dialoguer avec les jeunes : un engagement réciproque ? Les conseils de la vie lycéenne. In V. Becquet et C. De Linares (Eds.), *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires*. Paris : L'Harmattan, 2005.

Becquet, V. (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.

Blais, M.-C., Gauchet, M., et Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*. Paris : Bayard.

Bonafoux, C., de Cock, L. et Falaize. (2007). *Mémoires et histoire à l'Ecole de la République : quels enjeux* ? Paris : Armand Colin.

Boone, D. (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 science politique, Lille : Université du droit et de la santé de Lille 2.

Boumard, P. (1997). *Le conseil de classe : institution et citoyenneté*. Paris: PUF.

Bozec, G. et Duchesne, S. (2007). Apprentissage de l'universalisme citoyen. Premiers résultats d'une enquête à l'école primaire. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, *44*.

Bozec, G. (2008). Enfance et politique. *La Pensée*, *354*.

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.

Bozec, G. (2014). Émanciper et conformer : les tensions de la socialisation civique à l'école primaire. *Recherches en éducation*, *20*.

Bozec, G. (2015). Apprendre la nation à l'école. Des politiques scolaires aux pratiques de classe », C. Husson-Rochcongar et L. Jourdain (Eds.), *L'identité nationale : instruments et usages*. Paris, CURAPP.

Braconnier, C. (2013). Le vote et l'abstention en temps de crise. *Savoir/Agir,* 3(13), 57-64.

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

Bréchon, P. (2011). L'abstention, de puissants effets de génération. In A. Muxel (dir.), *La politique au fil de l'âge* (pp. 91-111). Paris : Presses de Sciences Po.

Broadfoot, P. et *al*. (2000). *Promoting quality in learning: does England have an answer ? Findings from the Quest project.* London : Cassel.

Calicchio, V. & Mabilon-Bonfils, B. (2004). *Le conseil de classe est-il un lieu politique? Pour une analyse des rapports de pouvoirs dans l'institution scolaire*. Paris : L'Harmattan.

Carra, C. et Pagoni, M. (2007). Construction des normes et violences scolaires. In Y. Reuter (dir.), *Pédagogie alternatives et lutte contre l'échec scolaire* (pp. 31-62). Paris : L'Harmattan.

Citron, S. (1998). Chronique d'une impossible réforme. *Espaces temps*, *66-67*, 20-33.

Citron, S. (2008). *Le mythe national. L'histoire de France revisitée.* Paris : Les Editions de l'Atelier.

Cock (de), L. (2014). Question identitaire et curricula d'histoire et éducation civique depuis les années 1980. *Carrefours de l'éducation*, *38*, 33-49.

Condette-Castelain, S. (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.

Cox, C. et *al*. (2005). *Education for citizenship and democracy in the Americas: An agenda for action*. Washington, DC: Inter-American Development Bank.

Dehan, N. et Percheron, A., avec la collaboration de Barthélémy-Thomas, M. (1980). La démocratie à l'école. *Revue française de sociologie*, *21*, 379-407.

Delacroix C. & Garcia, P. (1998). L'inflexion patrimoniale : l'enseignement de l'histoire au risque de l'identité ? *Espaces temps*, *66-67*, 111-136.

Delannoi, G (1985). Qui a gagné la bataille de Marignan ? Peut-on changer l'enseignement ? L'exemple de l'enseignement de l'histoire. *Revue française de science politique*, *35*(4), 705-726.

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

Dhume, F. (2007). *Racisme, antisémitisme et "communautarisme" ? L'école à l'épreuve des faits*, Paris : L'Harmattan.

Dufour-Tonini, A.-L. (2013). *Pour un acte II de la vie lycéenne : vers la démocratie lycéenne. Rapport* présenté par Anne-Lise Dufour-Tonini, député du Nord, Paris : MEN.

Ehman L. H., Jennings M. K., Niemi R. G. (1974). Social studies teachers and their pupils. In M. K Jennings, R. G. Niemi (eds), *The political character of adolescence : the influence of families and schools* (pp.207-227), Princeton: Princeton University Press.

Eurydice (2005). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Bruxelles: Eurydice, Unité Europe.

Eurydice (2012). *L'éducation à la citoyenneté en Europe*. Bruxelles: Agence exécutive "éducation, audiovisuel et culture".

Feldman, L. et *al*. (2007). Identifying best practices in civic education: lessons from the student voices program. *American Journal of Education*, *114*, 75-100.

Fjeldstad, D., & Mikkelsen, R. (2003). Strong democratic competence does not automatically lead to strong engagement and participation. *International Journal of Educational Research*, *39*, 621–632.

Galichet, F. (2005). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Economica.

Galland, O. & Roudet, B. (2012). *Une jeunesse différente ? Les valeurs des jeunes Français depuis 30 ans*. Paris : La Documentation française.

Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire.* Paris : Grasset/Le Monde.

Gasparini, R. (2003). Les tentatives d'éducation civique par des conseils d'élèves. L'exemple des classes « novatrices » de cycle 3. In Hénaff, G., Merle P. (Eds.). *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques* (pp. 105-116). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Geboers, E. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Education Research Review*, *9*, 158-173.

Girault, R. (1983). *L'histoire et la géographie en question. Rapport au ministre de l'Education nationale.* Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.

Hahn, C. H. (1998). *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education.* Albany : State University of New-York Press.

Hénaff, G., Merle P. (Eds.). (2003). *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Hess, R. D., Torney, J. V. (1967). *The development of political attitudes in children.* Chicago : Aldine.

Hyman, H. (1959). *Political socialization*, Glencoe : The Free Press.

INSEE (2012). L'inscription et la participation électorales en 2012. En ligne sur le site de l'INSEE http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1411#inter4.

Inspection générale de l'Éducation nationale (2013). « Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008 », *Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale*.

Inspection générale de l'Éducation nationale (2010). *Note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, juillet 2010 : la mise en œuvre des programmes dans les classes et les évaluations nationales des élèves comme outil de pilotage du premier degré*.

Inspection générale de l'Éducation nationale. (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*. Paris : MEN.

Janmaat, J.G. and Mons, N. (2011). Promoting Ethnic Tolerance and Patriotism: The Role of Education System Characteristics, *Comparative Education Review, 55*(1), 56-81.

Janmaat, J.G. (2013). Educational Differentiation and Inequalities of Civic Engagement. In J.G. Janmaat, J.G., M. Duru-Bellat, P. Mehaut & A. Green (eds.), *Dynamics and Social Outcomes of Education Systems* (pp. 202-222). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Jennings, N. K. & Niemi, R. G. (1968). The transmission of political values from parent to child. *American Political Science Review*, *62* (1), 169-184.

Langouët, G. et Léger, A. (1997). *Le choix des familles: école publique ou école privée ?* Paris : Fabert.

Langton, K. & Jennings, M. K. (1968). Political socialization and the high school civics curriculum in the United States. *American Political Science Review*, *62* (3), 852-867.

Langton, K. P. & Karns, D. A. (1969). The relative influence of the family, peer group and school in the development of political efficacy. *Western Political Quaterly*, *22* (4), 813-826.

Levenson, G. (1972). The school's contribution to the learning of participatory responsibility. In B. G. Massialas (Ed.) *Political youth, traditional schools: national and international perspectives*, Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.

Lignier, W. et Pagis, J. (2012). « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins », *Politix*, *3*(99), 23-49.

Litt, E. (1963). Civic education, community norms and political indoctrination. *American Sociological Review*, 28, 69-75.

Lorcerie, F. (2016). Laïcité 2015. Aggiornamento en sourdine. *Diversité*, 182.

Losito, B. & Mintrop, H. (2001). The teaching of civic education. In J. Torney-Purta, R. Lehmann,

Loubes, O. (2001). *L'école et la patrie : histoire d'un désenchantement, 1914-1940.* Paris : Belin.

Marsollier, C. (2005). *Les conseils d'élèves. Pour apprendre à vivre ensemble*. Paris: L'Harmattan.

McDevitt, M., & Chaffe, S. (2000). Closing gaps in political communication and knowledge: Effects of a school intervention. *Communication Research*, *27*, 259-292.

McDevitt, M., & Kiousis, S. (2006). Deliberative learning: An evaluative approach to interactive civic education. *Communication Education*, *55*, 247–264.

McDevitt, M., & Kiousis, S. (2007). The red and blue of adolescence: Origins of the compliant voter and the defiant activist. *American Behavioral Scientist*, *50*, 1214–1230.

Merle, P. (2005). *L'élève humilié: l'école, un espace de non-droit ?* Paris: PUF.

Ministère de l'Éducation nationale (1969a). « Arrêté du 7 août 1969 : Aménagement de la semaine scolaire et répartition de l'horaire hebdomadaire dans les écoles élémentaires et maternelles », *Journal officiel*, *8 août 1969*, 07975.

Ministère de l'Éducation nationale (1969b). « Circulaire n° IV 69-371 du 2 septembre 1969 : Application de l'arrêté du 7 août 1969 relatif à l'aménagement de la semaine scolaire et à la répartition de l'horaire hebdomadaire dans les écoles élémentaires et maternelles », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, *35* (18 septembre 1969).

Ministère de l'Éducation nationale (1978). « Arrêté du 7 juillet 1978. Objectifs et programmes du cycle élémentaire des écoles élémentaires », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, *30bis*.

Ministère de l'Éducation nationale (1980) « Arrêté du 16 juillet 1980. Objectifs, programmes et instructions pour le cycle moyen de l'école élémentaire », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, *31* (11 septembre 1980).

Ministère de l'Éducation nationale (1984). « Arrêté du 18 juin 1984. Objectifs et programmes pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'école primaire », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* (août 1984).

Ministère de l'Éducation nationale (1985a). *Ecole élémentaire : programmes et instructions.* Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale (1985b). « Arrêté du 14 novembre 1985 fixant les programmes des classes des collèges », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, *44* (12 décembre 1985).

Ministère de l'Éducation nationale (1987). « Compléments aux programmes et instructions des classes des collèges », *Bulletin Officiel de l'Education nationale*, n° spécial, *4* (30 juillet 1987).

Ministère de l'Éducation nationale (1995a). « *Programmes de l'école primaire »* Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale (1995b). *Programmes de la classe de 6ème*. Paris : MEN.

Ministère de l'Éducation nationale (1997). *Programmes du cycle central : 5ème et 4ème*. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale (1998). « Programmes des classes de troisième des collèges », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, hors-série, *10* (15 octobre 1998).

Ministère de l'Éducation nationale (1999). *Histoire-géographie, éducation civique ; programmes et accompagnement*. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale (2000a). « Note de service 2000-118 du 25 août 2000 : mise en œuvre de la réforme des lycées », *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, *30* (31 août 2000).

Ministère de l'Éducation nationale (2000b). *Education civique, juridique et sociale : classes de seconde et première, programme applicable à la rentrée 2000.* Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale (2001). *Education civique, juridique et sociale : classes de terminales, programme applicable à la rentrée 2001.* Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes.* Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale (2007c). Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel. Les dossiers évaluations et statistiques - D.E.P.P., *188*.

Ministère de l'Éducation nationale (2007a). Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique au collège. *Les dossiers évaluations et statistiques - D.E.P.P.*, *183*.

Ministère de l'Éducation nationale (2007b). Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors de l'établissement. *Les dossiers évaluations et statistiques - D.E.P.P.*, *184*.

Ministère de l'Éducation nationale (2007c). Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel. *Les dossiers évaluations et statistiques - D.E.P.P.*, *188*.

Ministère de l'Éducation nationale (2008). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes.* Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale (2009). *Histoire-géographie, éducation civique : classes de sixième, cinquième, quatrième, troisième.* Futuroscope : CNDP.

Ministère de l'Éducation nationale (2010). *Programmes de la voie générale du lycée applicables à la rentrée 2011. Bulletin officiel de l'Éducation nationale,* n° spécial, *9* (30 septembre 2010).

Ministère de l'Éducation nationale (2011a). *Programmes de la voie technologique du lycée à la rentrée 2011. Bulletin officiel de l'Éducation nationale,* n° spécial, *3* (17 mars 2011).

Ministère de l'Éducation nationale (2011b). *Programmes des classes terminales des voies générales et technologiques à la rentrée 2012. Bulletin officiel de l'Éducation nationale,* n° spécial, *8* (13 octobre 2011).

Ministère de l'Éducation nationale (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* (12 juillet 2012).

Ministère de l'Éducation nationale (2014). Circulaire n°2014-092 du 16 juillet 2014. Vie lycéenne, favoriser l'engagement des élèves. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, *29* (17 juillet 2014).

Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° spécial, *6* (25 juin 2015).

Mougniotte, A. (1991). *Les débuts de l'instruction civique en France.* Paris : Presses Universitaires de Lyon.

Muxel, A. (dir). (2011). *La politique au fil de l'âge*. Paris : Presses de Sciences Po.

Muxel, A. (2013). *L'expérience politique des jeunes*. Paris : Presses de Sciences Po.

Niemi, R. G. & Junn J. (1998). *Civic education: what makes students learn.* New Haven (Conn.) : Yale University Press.

Obin, J.-P. (dir.) (2000). *Questions pour l'éducation civique. Former des citoyens.* Paris : Hachette-Littérature.

Oswald,H. & Schulz, W. (Eds.), *Citizenship and education in twenty-eight countries* (pp. 157−173). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Ozouf, M. (1983). « Histoire et instruction civique » in Girault, R. (dir.), *L'histoire et la géographie en question. Rapport au* ministre de l'Éducation nationale*.* Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.

Pagoni, M. (2009). « La participation des élèves en questions. Travaux de recherche en France et en Europe », *Carrefours de l'éducation*, *28*, 123-149.

Percheron, A. (1974). *L'univers politique des enfants*. Paris : Colin.

Percheron, A. (1978). *Les 10-16 ans et la politique*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

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

Prost, A. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV, L'école et la famille dans une société en mutation*, depuis 1930. Paris : Perrin.

Rayou, P. (1998). *La cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan, 1998.

Roig, C. et Billon-Grand, F. (1968). *La socialisation politique des enfants : contribution à l'étude des attitudes politiques en France.* Paris : Armand Colin.

Roudet, B. (2005). Les jeunes, les valeurs et la démocratie à l'école. In V. Becquet. et De Linares C., *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires* (pp. 95-106). Paris : L'Harmattan.

Schissler, H. et Soysal, Y. N. (Eds.) (2005). *The Nation, Europe and the World : Textbooks and Curricula in Transition*. New York/Oxford : Berghahn Books.

Schulz et *al*. (2010). *ICCS 2009 International report: civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. Amsterdam : IEA.

Throssell, K. (2015). *Child and nation : a study of political socialisation and banal nationalism in France and England.* Bruxelles : Peter Lang.

Torney J. V., Oppenheim A. N., Farnen R. F. (1975). *Civic education in ten countries*. New-York : John Wiley.

Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. A. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Torney-Purta, J. et *al*. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam : IEA, 2001.

Tournier, V. (1997). « École publique, école privée : le clivage oublié : le rôle des facteurs politiques et religieux dans le choix de l'école et les effets du contexte scolaire sur la socialisation politique des lycéens français », *Revue française de science politique*, *47*(5), 560-588.

Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF.

cnesco
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

Carré Suffren
31-35 rue de la Fédération
75 015 Paris

Tél. 01 55 55 02 09

cnesco.communication@education.gouv.fr

www.cnesco.fr

@Cnesco

Cnesco