



HAL
open science

L'école face à la citoyenneté : quelles évolutions de l'action publique ?

Valérie Becquet

► **To cite this version:**

Valérie Becquet. L'école face à la citoyenneté : quelles évolutions de l'action publique ?. Philippe Bongrand; Catherine Boré; Séverine Colinet; Marie-Laure Elalouf; Martine Meskel-Cresta; Jean-François Nordmann. Ecole et mutation. Reconfigurations, résistances, émergences, De Boeck Supérieur, pp.109-118, 2014, 9782804184742. hal-03147492

HAL Id: hal-03147492

<https://hal.science/hal-03147492>

Submitted on 19 Feb 2021

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.

Becquet, V. (2014). L'école face à la citoyenneté : quelles évolutions de l'action publique ? Dans M. Meskel-Cresta, J.-F. Nordmann, P. Bongrand, C. Boré, S. Colinet et M.-L. Elalouf (dir.), *Ecole et mutation. Reconfigurations, résistances, émergences*, Bruxelles : De Boeck, 109-118.

L'école face à la citoyenneté : quelles évolutions de l'action publique ?

Valérie Becquet

Le registre de la citoyenneté est fondateur de l'action publique en direction des jeunes. L'école, avec l'instruction morale et civique instaurée par Jules Ferry en 1882 (Déloye, 1994), et l'armée, avec la conscription instaurée en 1872 puis rendue universelle en 1905 (Crépin, 2009), en ont été les principaux piliers. Ce registre repose sur « des discours et des mises en œuvre qui entreprennent de transformer les jeunes (hommes, d'abord) en citoyens actifs, en individus participant à la société nationale, susceptibles de la défendre, en temps de guerre ou d'en renouveler les valeurs, en temps de paix » (Loncle, 2003, p. 15). Il comporte une dimension symbolique forte, dont la fonction est d'affirmer les liens entre l'État et les citoyens nécessaires à la cohésion nationale. Depuis le XIX^e siècle, les jeunes sont aux avant-postes de ce projet en ce que leur inscription civique est associée au maintien et au renouvellement de la cohésion nationale et, dans les discours récents, à ceux de la cohésion sociale. La permanence de ce registre dans la prise en charge des jeunes a donné lieu à la mise en œuvre de dispositifs publics qui en ont orienté le traitement.

Dans le cas de l'école, si l'instruction civique a été le fer de lance de la construction de « bons citoyens », depuis le début des années 1990, d'autres types de dispositifs ont été déployés dans l'enseignement secondaire. Tous accompagnés d'un discours insistant sur leur caractère novateur, visant à légitimer leur pertinence et à énoncer la promesse d'un changement (Lascoumes & Le Galès, 2004), leur accumulation invite à s'interroger sur les dynamiques de l'action publique à l'œuvre en matière de citoyenneté scolaire. Peut-on considérer que leur multiplication et leur diversification constitue un changement dans la manière d'appréhender la formation des citoyens ou s'inscrivent-elles dans une continuité ponctuée d'innovations formelles ? Sans prétendre apporter une réponse complète et tranchée à cette question de la transformation de l'action publique dans ce domaine¹, ce chapitre examine l'évolution des instruments, les constats et les représentations de la place des élèves qui leur sont associés, afin de souligner que l'action publique se caractérise par des éléments de continuité, mais aussi par des changements qui conduisent de plus en plus à interroger la lisibilité, la compatibilité et l'ajustement au contexte scolaire et aux pratiques juvéniles des dispositifs proposés (Barrère & Martuccelli, 1998 ; Becquet, 2012a, 2013)².

1. Une diversification des dispositifs publics

¹ A la notion de mutation est préférée celle de changement utilisée pour l'analyse de l'action publique. Patrick Hassenteufel (2008) propose de retenir quatre dimensions pour l'analyser : les instruments, les acteurs, les cadres d'interactions et les orientations de l'action publique. Ces éléments peuvent varier indépendamment les uns des autres mais aussi s'influencer. Voir par exemple Fontaine et Hassenteufel, 2002.

² Ce chapitre traite uniquement de l'enseignement secondaire. C'est principalement dans les lycées que les dispositifs publics ont été multipliés ces dernières années.

La construction d'une typologie des dispositifs existants est éclairante pour comprendre la manière dont l'institution scolaire se saisit de cette question. En croisant les types d'instruments d'action publique (législatif et réglementaire, communicationnel et informatif et conventionnel et incitatif) avec les dimensions de la citoyenneté privilégiées³ (Becquet, 2008, 2012 et 2013), il est possible de repérer les préférences des pouvoirs publics pour certains outils dont la fonction est d'orienter ses relations avec des destinataires, en l'occurrence les élèves, à partir d'un « formatage des faits sociaux » et d'une conception des effets sur les conduites individuelles et collectives (Lascoumes & Le Galès, 2004 ; Lascoumes & Simard, 2011)⁴.

Le premier instrument d'action publique en matière de citoyenneté des élèves est de type législatif et réglementaire. Reposant sur une conception d'un État tuteur, la « citoyenneté juridique » et l'éducation à la citoyenneté relèvent de ce type d'instrument. La « citoyenneté juridique » englobe l'exercice des droits et des devoirs et précise les rapports juridiques entre les élèves et entre les élèves et l'institution, en particulier les adultes. Ainsi, le règlement intérieur repose sur l'idée que la loi ou la règle, compte tenu de leur caractère impersonnel et de leur légalité, constituent des contraintes supérieures qui s'imposent aux individus. Des figures contrastées de l'usager, plutôt assujéti du côté des devoirs ou des obligations et actif du côté des droits (en particulier les droits de 1991), sont mobilisées. De son côté, l'éducation à la citoyenneté, telle qu'elle est pensée et institutionnalisée dans l'espace scolaire, s'inscrit dans une logique similaire mais mobilise d'autres outils. À travers les programmes d'enseignement, l'État tuteur définit les contours de la programmation du citoyen dans une perspective d'orientation des comportements ou de construction de qualités morales et comportementales. Les curricula, qu'ils soient indépendants ou intégrés à une discipline scolaire, sont pensés comme s'imposant à tous, comme le sont les principes du droit.

Le deuxième instrument d'action publique est de type « communicationnel et informatif ». Il renvoie aux processus d'« explicitation des décisions et de responsabilité des acteurs » propres à la « démocratie du public » (Lascoumes & Le Galès, 2004). Ce deuxième type correspond à la « citoyenneté politique », qui pose le principe de la participation des usagers à la décision et est décliné en plusieurs modèles : un modèle représentatif, qu'illustre l'élection de délégués des élèves au conseil de classe et au conseil d'administration, et un modèle représentativo-participatif, qui correspond au conseil de la vie lycéenne articulant l'élection et la consultation. Ces modèles sont des agencements techniques entre gouvernants – principalement les chefs d'établissement (Barrère, 2006) – et gouvernés – les élèves considérés comme des usagers actifs ou des « citoyens ». Liée à la création en 1945 de la fonction de responsable de classe, cette approche de la citoyenneté est ancienne mais est longtemps restée peu développée. C'est principalement avec le décret de 1985 créant les établissements publics locaux d'enseignement, la loi d'orientation de 1989 posant dans son annexe le principe de « l'élève au centre du système éducatif », et la Convention internationale des droits de l'enfant adoptée par les Nations-Unis en 1989, mais aussi en référence à des mobilisations lycéennes, que les dispositifs ont été multipliés. Les lycéens, ont ainsi progressivement été dotés d'un système de représentation relativement complet : le

3 Le repérage de ces dimensions dans l'analyse des dispositifs publics conduit à distinguer le juridique, le politique et le civil, auxquels est adjoind la démarche d'éducation à la citoyenneté. Les expressions « citoyenneté juridique », « citoyenneté politique » et « citoyenneté civile » renvoient à la prépondérance de chacune de ces dimensions dans les dispositifs.

4 L'instrument d'action publique est défini comme « un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur » (Lascoumes & Le Galès, 2004, p. 12).

conseil des délégués des élèves, inscrit dans la loi d'orientation de 1989 et réellement mis en œuvre après les mouvements lycéens de l'automne 1990, le conseil académique de la vie lycéenne, issu des mêmes événements, le conseil national de la vie lycéenne, créé en décembre 1995 dans le cadre du Nouveau contrat pour l'école et, enfin, le conseil des délégués pour la vie lycéenne, une des propositions de la consultation de 1997⁵.

Le troisième instrument d'action publique est de type « conventionnel et incitatif ». Il repose sur la figure de l'État mobilisateur « renonçant à son pouvoir de contrainte et s'engageant dans des modes d'échange d'apparence contractuelle » (Lascoumes & Le Galès, 2004, p. 362). Associé aux dispositifs de gestion par contrat ou par projet (Halpern & Le Galès, 2011), il correspond ici à la « citoyenneté civile », c'est-à-dire à l'ensemble des dispositifs qui visent un engagement direct, autonome et volontaire dans un rapport à l'État. Dans les établissements scolaires, plusieurs dispositifs ont progressivement été mis en place pour favoriser cet engagement, tels les foyers socio-éducatifs (FSE) en 1968 dans le cadre du développement de la vie scolaire (Soussan, 1988)⁶. En 1991, l'octroi des libertés publiques aux lycéens a conduit au remplacement dans les lycées du FSE par la Maison des lycéens et a donné lieu à la création du Fonds de vie lycéenne, destiné à financer les projets des élèves.

Cette typologie illustre la manière dont l'action publique a évolué. D'un côté, existe une continuité : bien qu'elle ait été plus ou moins mobilisée au cours des années et que ses contenus et ses usages aient été modifiés, l'éducation à la citoyenneté reste en effet le dispositif le plus ancien et le plus stable au sein de l'institution scolaire. De l'autre, des transformations se repèrent comme le développement de formes de régulation moins dirigistes que sont les deux autres types d'instruments. Présents dans les établissements scolaires depuis longtemps sous une forme mineure, valorisés par des courants pédagogiques, ces derniers ont été redéployés à partir des années 1990.

2. Des dynamiques de diversification dispositifs publics

La multiplication des dispositifs publics révèle également des dynamiques à l'œuvre au sein de l'école. Trois sont repérables : la normalisation, l'importation et l'empilement. La normalisation concerne principalement la position de l'école par rapport au droit. La loi d'orientation de 1989 l'illustre, en posant comme cadre commun le principe des droits et des devoirs des élèves, de même que l'importante réforme, en juillet 2000, des procédures disciplinaires, qui a conduit à la refonte des règlements intérieurs (Merle, 2003). Jusqu'alors, l'école se situait, comme l'armée et la prison, dans un espace de « non-droit » partiel, marqué par des « mesures d'ordre interne » sans valeur auprès des tribunaux administratifs, et avait été peu affectée depuis le XIX^e siècle par les quelques adaptations connues du règlement intérieur des établissements (Condet, 2004 ; Hénaff & Merle, 2003 ; Prairat, 2003). Différents événements comme, par exemple, les violences scolaires ou les affaires du voile ont rendu nécessaire la normalisation de sa position à l'égard du droit afin de garantir la légalité des procédures et des décisions. L'importation recouvre l'entrée dans les établissements de dispositifs de participation des usagers mobilisés dans d'autres secteurs d'action publique. Si les procédures de représentation des élèves sont anciennes, elles se sont multipliées et ont changé de format. Les conseils de la vie lycéenne successivement mis en

5 Décret n° 90-978 du 31 octobre 1990 et circulaire n° 90-292 du 2 novembre 1990 ; décret n° 91-916 du 16 septembre 1991 ; décret n° 95-1293 du 18 décembre 1995.

6 Le FSE est une association encadrée par deux circulaires ministérielles datées du 19 décembre 1968 et du 25 octobre 1996. Cette structure a été créée en 1961 à l'initiative des associations régionales des œuvres éducatives et de vacances de l'Éducation nationale (AROEVEN).

place aux niveaux académique, national et local empruntent des objectifs et des fonctionnements aux procédures participatives développées par ailleurs et s'inscrivent dans le mouvement d'émergence d'un « impératif délibératif » (Bacqué, Rey & Sintomer, 2005 ; Blondiaux & Sintomer, 2002). Enfin, l'empilement renvoie à la multiplication des dispositifs de citoyenneté. Actuellement, trois types d'instruments d'action publique aux logiques d'appréhension de la citoyenneté et des rapports entre l'individu et l'institution différents se côtoient dans les établissements d'enseignement secondaire. Si les dispositifs relevant de l'instrument « législatif et réglementaire » sont anciens et ont principalement été actualisés, les instruments « communicationnel et informatif » et « conventionnel et incitatif » sont plus récents et ont été fortement développés depuis le début des années 1990. Cet empilement des instruments et, par conséquent, des dispositifs au sein des établissements scolaires, conduit à un traitement hybride des questions de citoyenneté à l'école et définit des exigences, voire des injonctions, potentiellement contradictoires.

3. Gérer certains comportements juvéniles ou former des citoyens ?

Les contextes de création des dispositifs publics mettent également en évidence un déplacement de leurs objectifs. En effet, c'est principalement pour traiter des risques et des crises qu'ils sont désormais mobilisés. Si ce mouvement n'est pas récent dans l'action publique (Dobry, 1986), il tend à se systématiser dans le cas de l'école. Les liens entre, par exemple, les violences scolaires et les mobilisations lycéennes et le recours aux dispositifs de citoyenneté se constatent dans de très nombreux cas depuis les années 1980. Comme le souligne François Audigier (1991), « le renouveau ou la relance de l'instruction-éducation civique s'affirme, chaque fois, dans un contexte et par des discours de crise, de combat [...] ; face à un danger ou à des menaces qui pèsent sur la nation, il y a nécessité d'affirmer et de diffuser des valeurs sociales communes » (p. 38). Les discours des décideurs publics et des professionnels de l'éducation qui accompagnent leur mise en place sont structurés autour de quatre grands constats qui concernent principalement les difficultés à appréhender les comportements juvéniles actuels.

Le premier type de constat concerne les pratiques citoyennes des jeunes (Becquet, 2009 ; Muxel, 2010 ; Roudet, 2011). La rhétorique de la défaillance est relativement constante dans les discours sur la citoyenneté des jeunes (Becquet, 2012). Antérieure aux constats généraux sur la « crise de la démocratie » (Perrineau, 2003), elle pointe l'abstention aux élections, qui traduirait un désintérêt pour la politique, l'inégale participation associative, mais aussi une certaine méfiance à l'égard des institutions. Cette rhétorique de la défaillance est régulièrement articulée à une rhétorique du désir : en référence aux mobilisations, aux sondages ou aux consultations, les discours publics soulignent la volonté d'expression et d'engagement des jeunes et la nécessité de la prendre en compte dans le cadre de dispositifs d'action publique appropriés.

Le deuxième type de constat concerne la dérégulation des relations au sein des établissements scolaires et fonde le recours aux dispositifs de type législatif et réglementaire. Depuis le début des années 1980, ces dispositifs ont répondu à des crises et à des urgences qui ont orienté la nature du débat et des décisions prises (Prairat, 2003 ; Robert, 1999). Le « délitement des liens sociaux affectant les relations des élèves avec leurs professeurs, celles des élèves avec l'école, et celles des élèves entre eux marquées parfois par des agressions assez brutales » a été mis en évidence au cours des années 1980 (Merle, 2001, 2005 ; Robert, 1999) et a débouché sur une demande de solutions principalement procédurales de la part des

professionnels⁷. Cette dégradation des relations scolaires interroge plus largement les missions de l'École : contenus des enseignements, transmission des connaissances et préparation à l'insertion sociale et professionnelle. Les pouvoirs publics se sont progressivement saisis de ces phénomènes à travers les premiers plans de lutte contre la violence, la modification des règlements intérieurs, mais aussi la relance de l'éducation à la citoyenneté (Bier, 2001).

Le troisième type de constat concerne l'expression des singularités des élèves et, plus spécifiquement le droit d'expression individuelle inscrit dans la loi d'orientation de 1989. Ce sont principalement le port des signes religieux, les manifestations vestimentaires et corporelles des identités (Cordonnier, 2003) et le contenu des publications lycéennes (Becquet, 2003 ; Rayou, 2000b) qui ont nourri à des moments différents le débat sur le respect de ce droit dans l'espace scolaire et ont donné lieu à des régulations juridiques de différentes natures : l'interdiction ou la limitation dans les deux premiers cas et l'autorisation avec contrôle dans le dernier. Au-delà de leurs spécificités, ces phénomènes ont pointé la tension, voire le hiatus, entre les exigences de la scolarisation, l'affirmation d'une reconnaissance de droits individuels et collectifs aux élèves et l'expression des singularités, témoignant plus globalement d'une porosité croissante entre l'école et la société.

Le dernier constat concerne les mobilisations régulières des lycéens et les revendications y étant exprimées au sujet de leur expérience scolaire, en particulier les relations avec les enseignants et les procédures de jugement, et de leurs conditions d'étude (Borredon, 1995 ; Dubet, 1991 ; Robert, 1999). Ainsi, le règlement intérieur est considéré comme un texte formel et non un support pour faire valoir des droits (Merle, 2001, 2005 ; Robert, 1999). Plus qu'une référence directe au droit, les demandes des élèves renvoient à des questions d'expression, d'éthique et de justice. Ce sont ces aspects qui traversent entre autres les revendications des lycéens lors du mouvement de l'automne 1990 d'où proviennent les droits de 1991⁸. Ces revendications ont à nouveau été exprimées au cours de la consultation Meirieu de 1997 et du mouvement lycéen du printemps 1998, dont est issu le conseil de la vie lycéenne.

De tels constats conduisent de plus à plus à privilégier une logique *de problem-solving* qui inscrit ces dispositifs dans une visée de court terme. Ces « attentes au présent » (Barrère & Martuccelli, 1998 ; Bergounioux, 2007) contrastent avec la temporalité longue de la mission de formation du citoyen prêtée à l'école. Une telle juxtaposition interroge sur les finalités réelles de ces dispositifs et sur leurs ajustements aux problèmes qu'ils sont censés prendre en charge.

4. Une conception renouvelée de l'utilisateur ?

⁷À ce sujet, Eirick Prairat note que le concept de violence colonise le discours éducatif au point d'éclipser le concept classique d'indiscipline, mais de plus, compte tenu de sa définition « ample », tend à « criminaliser un peu rapidement les personnes et les situations » (2002, p. 13 et 15).

⁸Le mouvement de 1990 n'est pas le seul exemple du couplage entre protestation et octroi de droits. Voir l'article de J.-F. Condette (2004) sur les effets des révoltes lycéennes de 1880 sur le régime disciplinaire des établissements. Il souligne, entre autres, les critiques qui, adressées au régime disciplinaire mis en vigueur par les Républicains, mettent en évidence les tensions entre les objectifs éducatifs : « ce n'est pas en enfermant les enfants dans des espaces de "prisons scolaires" sous une surveillance permanente et une discipline de fer, "prisonniers et gardés à vue", que l'on peut initier à la liberté et à la responsabilité du futur citoyen » (p. 42).

À l'instar d'autres secteurs d'action publique, les figures de référence qui fondent l'intervention publique se sont progressivement modifiées. Dans les secteurs de la jeunesse et de l'éducation, ces figures reposent soit sur des normes d'âge qui définissent des seuils juridiques, politiques, sociaux et économiques d'entrée et de sortie – ce qu'Annick Percheron (1991) appelle la « police des âges » –, soit sur des représentations de la situation ou des problèmes des jeunes (Labadie, 2001 ; Loncle, 2010 ; Vulbeau, 2001). Dans le cas de l'école, c'est la figure de l'« individu en formation » qui sous-tend la définition de ses missions et les objectifs de nombreux dispositifs de citoyenneté. Cette figure correspond également à une conception singulière de l'utilisateur : l'« usager contraint » (Ballion, 1998). Or si ces deux désignations de l'élève n'ont pas disparu, elles ont été progressivement concurrencées par l'émergence d'autres conceptions de l'utilisateur. Quatre auraient ainsi « accompagné le processus d'individualisation qui a fait passer d'une école qui façonne l'individu au bénéfice de la société, à un système éducatif censé être au service de l'élève » (Ballion, 1998, p. 12). L'école serait passée de « l'utilisateur contraint » à « l'utilisateur abstrait », puis à « l'utilisateur averti » et, enfin à « l'utilisateur actif ».

Par exemple, la référence au principe de « l'élève au centre » dans l'annexe de la loi d'orientation de 1989 modifiée, au moins symboliquement, la position de l'élève en lui conférant une responsabilité et des droits, et en posant des exigences à l'encontre des autres acteurs du système éducatif. Si, d'après Patrick Rayou (2000a), ce principe puérocentrique a principalement permis l'expression de « jugements contraires sur des questions à propos desquelles le consensus fait défaut », il déplace, au moins théoriquement, le rapport « individu en devenir » / « usager contraint » vers celui d'« individu en devenir » / « usager actif ». Cependant, l'importation dans l'espace scolaire de la figure de « l'utilisateur actif » n'a pas pour autant éliminé les autres figures, en particulier celle de « l'utilisateur contraint ». Au contraire, les attentes associées aux dispositifs de citoyenneté, comme leurs caractéristiques techniques, témoignent plutôt de leur présence conjointe.

Ces conceptions de l'utilisateur, y compris celle de « l'utilisateur actif », sont également relativement dépolitisées. Les références au « vivre-ensemble » ou au « climat apaisé », mais aussi la valorisation des compétences sociales sur les compétences civiques, procèdent d'une volonté de pacification et d'évitement du politique (Eliasoph, 2010). Ce déplacement apparaît flagrant dans les programmes d'éducation à la citoyenneté. En effet, si elle avait pour finalité première la construction d'une identité collective et d'une adhésion à une communauté politique donnée, elle privilégie désormais de plus en plus une approche comportementale tournée vers le « vivre ensemble » (Audigier, 1999 ; Audigier & Lagelée, 1996 ; Raveaud, 2006)⁹. Il en est de même au sein des conseils de la vie lycéenne où les sujets discutés concernent plus la qualité de vie au sein de l'établissement que des sujets potentiellement conflictuels (Becquet, 2012a).

5. Conclusion

Les dimensions successivement évoquées pointent une série de changements dans la manière d'appréhender la question de la citoyenneté à l'école, en particulier dans l'enseignement secondaire, mais aussi la permanence des références à sa fonction historique de formation des

⁹ L'éducation à la citoyenneté « à la française » serait particulièrement tournée vers la socialisation aux dépens du politique, civilité et civisme étant à ce titre fréquemment confondus (Eurydice, 2005).

citoyens. Cette permanence se repère dans le maintien de dispositifs d'imposition des normes et de construction des individus qui renvoient aux principes de l'éducation à la citoyenneté. Bien que les contenus, les mises en œuvre et les effets de cette éducation soient régulièrement discutés, elle reste présente, voire constitue régulièrement un recours pour faire face à des situations. En fait, son actualisation périodique met en évidence un déplacement des attentes politiques et sociales à son égard qui interroge sur son ajustement aux réalités qu'elle est censée prendre en charge.

Cet ajustement est d'ailleurs questionné par le développement d'instruments « communicationnel et informatif » et « conventionnel et incitatif ». Longtemps marginalisés, ils ont été à partir des années 1990 réinvestis et largement renforcés, en particulier les dispositifs de représentation des élèves. Ainsi, les contextes de recours, tout comme la mise en scène de leur contribution à l'amélioration des rapports au sein des établissements et à la reconnaissance de la place de l'élève, indiquent des changements à l'œuvre dans l'enseignement secondaire. Cependant, le glissement de ces instruments de la marge au centre du fonctionnement des établissements est particulièrement freiné par la résistance des acteurs à considérer leur contribution à la résolution des problèmes qui traversent les établissements scolaires. L'inégale légitimité des instances de représentation des élèves est exemplaire d'une difficulté à les appréhender comme susceptibles d'opérer des régulations et d'avoir un effet sur le « vivre-ensemble » (Becquet, 2012a). Peut-être ces résistances sont-elles plus profondes. Par exemple, la réécriture des règlements intérieurs en 2000 qui visait à modifier les procédures disciplinaires et à intégrer les droits des élèves n'a pas nécessairement débouché sur un équilibre des droits et devoirs (Merle, 2005). Si l'élève est perçu comme ayant changé dans son rapport à l'école, l'école semble hésiter entre faire face en remettant de l'ordre et faire face en intégrant un usager plus difficile à contraindre. En fonction de l'orientation choisie, les usages des dispositifs progressivement déployés au sein des établissements d'enseignement secondaire, mais aussi primaire au travers de l'instruction civique, diffèrent totalement. Au final, de telles dynamiques en matière de prise en charge des questions de citoyenneté ne font pas mutation. Elles constituent plutôt des bricolages ou des recyclages socio-techniques alliant permanences et changements. En revanche, ils sont, au moins dans les discours qui tentent de les légitimer, fortement adossés aux rhétoriques de la « mutation » et de la « crise ».

Bibliographie

- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences clés pour une éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.
- Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs. *Revue française de pédagogie*, 94, 37-48.
- Audigier, F. et Lagelée, G. (1996). *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*. Paris : INRP.
- Bacqué, M.-H., Rey, H. & Sintomer, Y. (dir.) (2005). *Gestion de proximité et démocratie participative. Une perspective comparative*. Paris : La Découverte.
- Ballion, R. (1998). *La démocratie au lycée*. Paris : ESF.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barrère, A. & Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, 34 (4), 651-671.
- Becquet, V. (2013). *Analyser la construction des pratiques citoyennes des jeunes : objets, résultats et perspectives de recherche*, mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Paris Ouest Nanterre la Défense.
- Becquet, V. (2012a). Pupils' participation in French secondary schools : the interplay between tradition and innovation. In P. Loncle, M. Cuconato, V. Muniglia et A. Whalter (dir.). *Youth participation in Europe. Beyond discourses, practices and realities* (pp. 207-224). Bristol : Policy Press.
- Becquet, V. (2012b). Politiques de citoyenneté : constats, finalités et outils. In V. Becquet, P. Loncle & C. Van de Velde (dir.). *Politiques de jeunesse : le grand malentendu* (pp. 165-186). Nîmes : Champ social.
- Becquet, V. (2009). L'engagement des jeunes dans l'espace public. In B. Roudet (dir.). *Regard sur les jeunes en France* (pp. 103-122), Québec : Presses de l'université Laval.
- Becquet, V. (2008). Citoyenneté et école. In A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 50-55). Paris : Presses universitaires de France.
- Becquet, V. (2003). Les Journaux lycéens entre droits et infractions. In G. Hénaff et P. Merle (dir.), *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques* (pp. 117-132), Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bergounioux, A. (2007). L'éducation civique au collège et au lycée. *Éducation et formations*, 76, 85-89.
- Bier, B. (2001). L'analyseur Villepinte. Dans A. Vulbeau (dir.), *La jeunesse comme ressource. Expérimentations et expérience dans l'espace public* (pp. 65-78). Toulouse : Érés.
- Bier, B. & Vulbeau, A. (2010) Introduction. *Agora Débats/Jeunesses*, 55, 49-54.
- Blondiaux, L. & Sintomer, Y. (2002). L'impératif délibératif. *Politix*, 57, 17-35.
- Borredon, A. (1995). *Une jeunesse dans la crise. Les nouveaux acteurs lycéens*. Paris : L'Harmattan.
- Condette, J.-F. (2004). Les lycéens revendiquent le droit à la parole. La nécessaire réforme du régime disciplinaire français à la fin du XIX^e siècle. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 37 (4), 35-59.
- Cordonnier, M. (2003). Le port de signes distinctifs dans les établissements scolaires : liberté ou conformité ? In G. Hénaff et P. Merle (dir.), *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques* (pp. 63-73). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Crépin, A. (2009). *Histoire de la conscription*. Paris : Gallimard.
- Déloye, Y. (1994). *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*. Paris : Presses de la FNSP.

- Dobry, M. (1986). *Sociologie des crises politiques. La dynamique des mobilisations multisectorielles*. Paris : Presses de la FNSP.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Eliasoph, N. (2010). *L'évitement du politique. Comment les Américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*. Paris : Economica.
- Eurydice. (2005). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Bruxelles : Commission européenne.
- Fontaine, J. & Hassenteufel, P. (dir.) (2002). *To change or not to change ? Les changements de l'action publique à l'épreuve du terrain*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Halpern, C. & Le Galès, P. (2011). Pas d'action autonome sans instruments propres. Analyse comparée et longitudinale des politiques environnementales et urbaines de l'Union européenne. *Revue française de science politique*, 61 (1), 51-78.
- Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique : l'action publique*. Paris : Armand colin.
- Hénaff, G. & Merle, P. (dir.) (2003). *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Labadie, F. (2001). L'évolution de la catégorie jeune dans l'action publique depuis vingt-cinq ans. *Recherches et prévisions*, 65, 19-29.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (dir.) (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Lascoumes, P. & Simard, L. (2011). L'action publique au prisme des instruments. *Revue française de science politique*, 61 (1), 5-22.
- Loncle, P. (2010). *Politiques de jeunesse. Les défis majeurs de l'intégration*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Loncle, P. (2003). *L'action publique malgré les jeunes : les politiques de jeunesse en France de 1870 à 2000*. Paris : L'Harmattan.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non droit ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Merle, P. (2003). Les nouveaux règlements intérieurs des établissements scolaires. *Carrefours de l'éducation*, 15, 2-21 et 16, 3-14.
- Merle, P. (2001). Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative. *Revue française de sociologie*, 42 (1), 81-15.
- Muxel, A. (2010). *Avoir 20 en politique. Les enfants du désenchantement*. Paris : Seuil.
- Percheron, A (1991). Police et gestion des âges. In A. Percheron et R. Rémond (dir.), *Âge et politique* (pp. 111-139). Paris : Economica.
- Perrineau, P. (2003). *Le désenchantement démocratique*. Paris : L'Aube.
- Prairat, E. (2005). *Questions de discipline à l'école et ailleurs....* Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Prairat, E. (2003). *La sanction en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Raveaud, M. (2006). *De l'enfant au citoyen. La construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rayou, P. (2000a). L'enfant au centre. Un lieu commun « pédagogiquement correct ». In J.-L. Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes* (pp. 245-274). Bruxelles : De Boeck.
- Rayou, P. (2000b). Un vilain petit canard. Un journal lycéen sème le trouble. In J.-L. Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes* (pp.39-54). Bruxelles : De Boeck.
- Robert, F. (1999). *Enseigner le droit à l'école*. Paris : ESF.
- Roudet, B. (2011). Participation associative : des jeunes plus engagés dans la vie de la cité. *Jeunesses / Études et synthèses*, Bulletin d'études et de synthèses de l'observatoire de la jeunesse. INJEP, 4.
- Soussan, M. (1988). Vie scolaire : approche sociohistorique. *Revue française de pédagogie*, 83, 39-49.

Vulbeau, A. (dir.) (2001). *La jeunesse comme ressource. Expérimentations et expérience dans l'espace public*. Ramonville Saint-Agne : Érès.