

Article complet tiré du numéro :

Regards politiques

Volume 1 Numéro 1 (Hiver 2017)

« Citoyenneté(s) »

Numéro complet :

<https://regardspolitiques.com/vol1no1/>

REGARDS POLITIQUES

« Les effets de la perception d'un désenchantement politique sur la conception et la mise en oeuvre d'une politique d'éducation à la citoyenneté : le cas de l'éducation civique dans les lycées français »

Thomas Douniès, *Institut d'études politiques de Toulouse*

thomas.dounies@sciencespo-toulouse.net

L'auteur :

Thomas Douniès

Thomas Douniès a fait ses deux premières années de cursus universitaire au sein de l'Institut d'études politiques de Toulouse avant de partir faire deux semestres d'études en sciences sociales à la Queen's University de Belfast et à l'Université de Limerick. Il continue actuellement son cursus à l'IÉP au sein du parcours « Cultures et Production des Savoirs ». Dans le cadre de son mémoire de recherche, portant sur l'élaboration et la mise en œuvre de l'éducation civique au lycée, comme dans le cadre de travaux étudiants collectifs, touchant par exemple au rapport au politique des classes populaires ou au charisme en politique, ses recherches s'inscrivent dans une approche globale de sociologie politique.

Pour citer cet article :

DOUNIÈS, Thomas. (2017). « Les effets de la perception d'un désenchantement politique sur la conception et la mise en oeuvre d'une politique d'éducation à la citoyenneté : le cas de l'éducation civique dans les lycées français ». *Regards politiques* 1(1) : 17-34.

POUR CONSULTER L'ARTICLE DANS LA VERSION INTÉGRALE DE LA REVUE :

www.regardspolitiques.com/vol1no1/

Résumé

Très présent dans le débat public français, le rapport entre École et citoyenneté soulève émois et passions. Tantôt pour déplorer l'action de l'École, tantôt pour la défendre, journalistes, spécialistes de l'éducation et simples citoyens prennent la parole pour se prononcer sur le sujet. Ainsi, l'éducation civique scolaire nourrit à la fois des interrogations et des espoirs. Derrière, se dissimule un enjeu d'apprentissage de normes politiques et citoyennes qui doivent venir faire corps avec les futurs citoyens. En dépit de l'intérêt d'une telle question quant à la construction du rapport au politique dans le cadre scolaire, l'objet éducation civique reste paradoxalement peu étudié par chercheurs en science politique. C'est pourquoi, à partir du cas de l'éducation civique lycéenne, cet article propose de saisir ce dispositif d'éducation à la citoyenneté sous l'angle d'une analyse de sociologie de politique publique. En se détachant de l'inflation de discours normatifs sur ce que devrait être l'éducation civique, nous nous reposons sur un travail empirique nous permettant d'explorer les processus de conception et de mise en œuvre d'une telle politique éducative. Nous serons plus spécifiquement amenés à nous interroger sur les effets d'une configuration sociopolitique perçue comme celle d'un désenchantement politique par les agents concernés. En conjuguant une approche qualitative, par laquelle nous allons à la rencontre de ceux qui écrivent les programmes et de ceux qui les appliquent, et des analyses de contenu de textes officiels et de manuels, cette étude nous donne les moyens de comprendre comment s'institutionnalise une définition défensive de l'éducation civique, dans les textes et plus encore dans les actes.

INTRODUCTION

« L'école de Jules Ferry », cette école républicaine qui promettait l'avènement d'une méritocratie par la diffusion des savoirs dans toutes les couches de la société, a avant tout été une entreprise politique. Dès les débuts de la Troisième République, dans le dernier quart du XIX^e siècle, l'école est pensée comme « un dispositif de socialisation civique de la République » (Déloye, 1994 ; Rosanvallon, 1992). Les régimes et les hommes passent, le projet reste. Par analogie avec les propos d'Émile Durkheim qui voyait l'éducation comme un moyen de passer de « l'être individuel » à « l'être social » (Durkheim, Debesse, & Fauconnet, 1968), nous pourrions dire qu'encore aujourd'hui le système éducatif se voit assigner un rôle dans le passage de « l'élève-individu » à « l'élève-citoyen ». Cependant, notre analyse ne portera pas sur « l'école » en général, mais sur le rapport entre école et citoyenneté à partir d'un objet plus précis, à savoir celui des cours explicitement dédiés à l'éducation civique au lycée.

À l'exception d'une parenthèse d'après-guerre¹, et au regard de l'importance donnée à la dimension civique de l'éducation scolaire en France, nous ne pouvons qu'être surpris de la date récente de mise en place d'un tel enseignement dans les lycées français. À la rentrée de septembre 2000, en réponse à des mouvements lycéens l'année précédente, et après avoir réalisé une grande consultation de laquelle ressortait l'envie des lycéens de pouvoir s'exprimer, une Éducation civique, juridique et sociale (ECJS) est mise en place. Une dizaine d'années plus tard, le discours sur « la crise de l'école » formant un fond sonore très prégnant depuis longtemps (Balland, 2009), un grand projet de « refondation de l'école » est lancé par Vincent Peillon, alors ministre de l'Éducation nationale. C'est dans ce cadre que se développe progressivement une réflexion sur la substitution d'un Enseignement moral et ci-

vique (EMC) à l'ECJS. En dépit des apparences, et de l'aveu des enseignants eux-mêmes, le changement est essentiellement sémantique. La continuité avec l'ECJS est d'autant plus forte que les enseignants que nous avons pu rencontrer sont unanimement méfiants à l'égard de cette idée de morale. Après l'agitation politique de janvier 2015, les attentats déclenchant une (re)mise à l'ordre du jour des enjeux liés à la dimension citoyenne de l'école, c'est à la rentrée de septembre 2015 que l'EMC remplace l'ECJS.

À partir de l'éducation civique lycéenne, cet article propose de tester empiriquement la vertu d'une approche sociologique qui pense l'action publique en termes de « processus d'institutionnalisation » (Dubois, 2003, 2015), dans lequel conception et mise en œuvre ne sont pas séparées. Notre objectif est de saisir les interdépendances qui pourraient exister entre un contexte de désenchantement politique, perçu comme tel par un certain nombre d'agents, et l'institutionnalisation d'une politique d'éducation à la citoyenneté. En réintroduisant le rôle des agents sociaux dans la conception et la mise en œuvre des politiques publiques (Bourdieu & Christin, 1990 ; Demazière & Dubois, 2000 ; Lipsky, 1980 ; Watkins-Hayes, 2009), ceux-ci pouvant être porteurs de représentations et prises de position partagées sur la « crise du civisme » (Merle, 1958), l'objectif de cet article est de montrer comment l'EMC est conçu et mis en œuvre comme un dispositif de lutte contre le désengagement croissant des jeunes dans le processus politique². En ce sens, puisqu'une politique publique n'est jamais un donné mais un construit, l'apport d'une étude de science politique sur l'éducation civique semble pouvoir être d'une grande portée pour comprendre ce qui se décide dans les arcanes dirigeants comme ce qui se passe dans « le passage à l'acte ».

RELEVÉ DE LITTÉRATURE

Pourtant, en dépit de l'appel de quelques chercheurs (Barrère & Martuccelli, 1998; Galston, 2001), et alors même que l'éducation civique est un objet au croisement de diverses problématiques chères aux politologues – que l'on songe à la socialisation politique ou encore à la constitution des cadres sociaux d'incorporation de la citoyenneté – ce champ de recherche reste peu développé. À l'exception notable des travaux sociohistoriques d'Yves Déloye (1994), ou encore des recherches comme celles d'Eugénie Dostie-Goulet (2014) proprement centrées sur l'éducation civique au Québec, ceci est encore plus marqué dans l'espace francophone de la science politique où l'on pourra en revanche trouver de récentes études sur la dimension civique de l'école en général (pour un exemple français, voir Bozec, 2010 ou sur les moyens de favoriser la participation citoyenne chez les adolescents (pour un exemple québécois, voir Fournier & Hudon, 2012. En comparaison à ceci, les recherches anglo-saxonnes sur ces enseignements et les civics curriculum semblent être plus importantes (Gainous & Martens, 2012; Galston, 2001; Keating, 2009; Langton & Jennings, 1968; Lawton, Cairns, & Gardner, 2004; Litt, 1963; Neundorf, Niemi, & Smets, 2016; Niemi & Junn, 1998). Des angles morts demeurent donc. S'il serait hasardeux de dire que c'est exclusivement dans les cours dédiés à l'éducation civique que se construit l'apprentissage scolaire de la citoyenneté, il reste qu'ils jouent probablement un rôle et sont donc paradoxalement trop facilement laissés de côté par les politologues. Cela est en partie lié à une autre tendance que le relevé de littérature en ce domaine permet d'identifier. En effet, les approches structuro-fonctionnalistes ont été depuis longtemps soumises à la critique, y compris dans les champs de recherche touchant à la socialisation politique (Cot & Mournier, 1974; Percheron, 1985; Schwartz & Schwartz, 1975). Pourtant, il semble que l'objet « éducation ci-

vique » lui-même soit encore largement pensé selon ces catégories. L'éducation civique continue d'être perçue comme un simple rouage sociétal visant à transmettre les valeurs politiques et la « culture civique » (Almond & Verba, 1963) d'une communauté politique donnée. Ainsi, sa seule mission ne peut être que de former, d'aucuns diraient formater, le « bon citoyen » (Schudson, 1998). Une unique question semble alors légitime : « ça marche ou ça ne marche pas » ? Le champ des possibles de la réflexion est dès lors considérablement raboté. Ceci a probablement une part explicative dans la relative dépossession disciplinaire dont la science politique semble être victime à l'égard de cet objet. Puisque la question légitime est celle des « effets », ce sont les sciences de l'éducation et la pédagogie qui s'en saisissent prioritairement³. Alliant approches évaluatives et prescriptions normatives, elles produisent des études dont les exemples sont légion (Audigier, 1991, 2007; Campbell, 2006; Costa-Lascoux, 1992; Feldman, Pasek, Romer, & Jamieson, 2007; Geboers, Geijsel, Admiraal, & ten Dam, 2013; Jutras, 2010; McAndrew, Tessier, & Bourgeault, 1997)⁴. Bien que ces travaux soient stimulants à bien des points de vue, il s'en dégage l'idée que l'éducation civique n'est qu'un simple lieu de normalisation des consciences citoyennes, dans laquelle les enseignants font office de simples exécutants devant tendre vers la meilleure « efficacité ».

Or, comme le soulignait Pierre Bourdieu, « les intentions ou les volontés de l'institution, que la personnification de collectifs comme “École” permet d'évoquer, ne s'accomplissent que par l'intermédiaire d'agents singuliers, ou plus exactement par la médiation de leurs dispositions » (1989). Ces propos nous semblent particulièrement pertinents quant au pas de côté que nous proposons de réaliser à l'égard des approches centrées sur les « effets ». Il y a une véritable plus-value à saisir l'éducation civique selon une analyse de sociologie de l'action publique alliant conception et mise en œuvre,

deux « moments » inséparables dans lesquels les agents et leurs dispositions jouent un rôle déterminant. Chemin faisant, c'est à la volonté d'appréhender l'éducation civique à partir d'une analyse de science politique que cet article se propose de modestement contribuer.

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

À partir de notre cas d'étude, nous pouvons développer un travail empirique pour comprendre comment la perception d'un désenchantement citoyen façonne les « catégories d'intervention » (Dubois, 2003) de la politique d'éducation civique scolaire. Il s'agit de se demander par quels processus sociaux s'opère l'institutionnalisation d'une définition défensive de l'éducation civique, tant dans sa conception que dans sa mise en œuvre. Désormais, la mission n'est plus simplement de transmettre des valeurs civiques et politiques, il faut les défendre en bataillant contre l'apathie et la défiance des jeunes pour la politique, entendue de manière globale comme la compétition interne au champ politique, ses acteurs, ses enjeux structurants ainsi que les questions labellisées comme « politiques » car traitées comme telles dans cet espace.

De ces questions centrales découle un certain nombre de grandes pistes de travail empirique. Une première vise à poser que, les programmes étant des construits sociaux (Bernstein, 1971 ; Forquin, 2008), la prise de position qui consiste à déplorer un désenchantement citoyen a pu influencer leur élaboration. En d'autres termes, il s'agit de soumettre à la démarche empirique l'idée que la dépolitisation adolescente, en tout cas telle qu'elle est perçue par certains agents, peut participer à une institutionnalisation d'une éducation civique défensive au sein du « circuit d'écriture des programmes » (Legris, 2014). Cette approche défensive de l'éducation à la ci-

toyenneté pourrait donc trouver une expression dans les textes officiels ainsi que dans les manuels. Étant au cœur des programmes, les injonctions pédagogiques doivent également être soumises à l'analyse. Finalement, notre hypothèse requiert de mener une objectivation fine de tous ces documents : ce qui nous intéresse est moins les thèmes abordés que la manière dont ils sont présentés. Pétris par toute une socialisation familiale et scolaire, nous devons faire un travail réflexif permanent afin de ne pas prendre les valeurs présentes dans ces documents, tel que le vote dans toute sa « gravité » (Lehingue, 2011), comme « un cela va de soi ».

Cette hypothèse sur l'élaboration des programmes au sommet de l'Éducation nationale exige d'esquisser également des pistes de travail sur ceux qui devront les relayer, à savoir les enseignants d'éducation civique. Ils se trouvent être dans l'écrasante majorité des enseignants d'histoire-géographie. En tant que membres de la communauté éducative, ils sont pris dans et façonnés par l'institution scolaire. Or, forts des apports de la sociologie politique des institutions, nous pouvons appréhender l'institution comme un « ensemble de croyances, ou de représentations, qui concernent ces pratiques qui définissent sa signification » (Lagroye, François, & Sawicki, 2006). Ainsi, les enseignants sont porteurs, tout en pouvant en faire une appropriation négociée, d'une « culture d'institution », c'est-à-dire d'un ensemble de valeurs, de représentations et de pratiques attachées à leur « rôle institutionnel » (Lefebvre, 2010). L'hypothèse qui en découle est que les représentations sur la désillusion citoyenne, particulièrement chez les jeunes, peuvent être venues se mouler dans les visions du monde partagées propres à l'institution scolaire. Bien que nous soyons à un autre « échelon » d'analyse, cette seconde grande hypothèse s'articule avec la précédente en posant que les catégories d'action publique instituées dans les textes officiels pourraient ici faire écho aux dispositions et visions du monde des ensei-

gnants. L'institutionnalisation d'une définition défensive de l'éducation civique reposerait ainsi sur la rencontre entre la manière dont cette politique éducative est conçue et l'habitus des enseignants.

Afin de saisir les processus sociaux à l'œuvre derrière la réalisation d'une éducation civique défensive dans l'action des enseignants, il est nécessaire de compléter l'analyse avec une hypothèse qui met en relation les dispositions des enseignants et leur manière de tenir leur rôle en EMC. Le but est de vérifier sociologiquement comment le rapport des enseignants à la citoyenneté, largement le fruit de leur socialisation politique passée, pourrait les inciter à s'investir en éducation civique. En d'autres termes, il est posé que la politisation des enseignants, envisagée comme l'intérêt incorporé pour les jeux et enjeux politiques (Gaxie, 1978), pourrait les disposer à trouver les élèves peu politisés et à se penser comme les soldats d'une lutte contre l'éloignement politique des jeunes gouvernés. Finalement, cela permet de mettre en avant une réalité de l'éducation à la citoyenneté qu'évincent totalement les analyses portées sur ses « effets », où les agents sociaux sont fatalement absents : l'éducation civique est offerte à de futurs citoyens par des agents qui, avant d'être enseignants, sont eux-mêmes citoyens. Leur rapport à la communauté politique et à la citoyenneté va irrémédiablement colorer leurs pratiques.

Pour travailler à partir de ces hypothèses, et afin d'ancrer ce travail dans une véritable démarche empirique, tout un dispositif méthodologique a été élaboré.

MÉTHODOLOGIE

Concernant la conception de la politique d'éducation civique lycéenne, et puisque nous cherchons tout d'abord à percer les catégories

de perception des personnes ayant élaboré les programmes, l'entretien doit être privilégié⁵. Les entretiens nous permettent de dévoiler les représentations des participants quant à la citoyenneté et au rapport au politique des jeunes, ainsi que leur prise de position concernant le rôle de l'école dans l'éducation citoyenne⁶. Dix entretiens avec sept personnes ayant participé à l'élaboration des programmes d'EMC au sein du Conseil supérieur des programmes (CSP) – dont nous détaillerons les profils sociologiques – sont mobilisés.

La seconde grande démarche méthodologique qui s'impose à nous, étant données nos hypothèses, et parce que l'usage exclusif de l'entretien en sociologie de l'action publique peut s'avérer hasardeux (Bongrand & Laborier, 2005), a trait à l'analyse des textes officiels fondateurs ainsi que des manuels d'EMC. Les textes fondateurs sont peu nombreux, mais essentiels en ce qu'ils cristallisent le contenu des catégories d'action publique ici étudiées. Le corpus se compose de l'annexe 1 du Bulletin officiel de l'Éducation nationale (n 5, 5 août 1999) qui détaille ce qu'est l'ECJS ; du « Projet d'Enseignement moral et civique » établi par le Conseil supérieur des programmes en juillet 2014 ; du « Projet d'enseignement moral et civique » pour les lycées présenté en décembre 2014 ; du Bulletin officiel de l'Éducation nationale (n 6, 25 juin 2015) qui détaille les programmes d'EMC ; et de la circulaire n2016-092 (20 juin 2016) produite par la Direction générale de l'Enseignement scolaire portant sur « le parcours citoyen » dont l'EMC est un volet central⁷. En ce qui concerne les manuels, notre démarche se focalisant sur les lycées généraux, nous avons choisi de nous concentrer sur les deux manuels d'EMC existants à ce jour pour les filières générales. Il s'agit d'un manuel d'EMC pour la classe de Seconde de filière générale et d'un manuel d'EMC pour toutes les classes de lycées généraux⁸. Afin d'interroger sociologiquement ces documents, sont soumis à l'analyse les choix thématiques,

les contenus textuels ainsi que les documents iconographiques. Même si les manuels font l'objet d'un usage très variable selon les enseignants, il est essentiel de s'y attarder en ce qu'ils sont révélateurs des valeurs et des idées structurantes de ce dispositif éducatif. Loin de se réduire à de simples objets matériels insignifiants, les manuels sont les relais fidèles et illustrés des programmes. Là se trouve toute leur valeur pour le politologue, car « les programmes ne sont pas axiologiquement neutres, mais porteurs de valeurs, nourris d'une interprétation du social » (Legris, 2014).

Tableau I

Pour ce qui est de la mise en œuvre de l'éducation civique par les enseignants, il est incontournable d'avoir recours à des entretiens⁹. Ce choix semble d'autant plus justifié que nous nous attachons à saisir comment les enseignants envisagent leur rôle d'éducateur à la citoyenneté dans un contexte de désenchantement politique. Parmi un corpus de vingt entretiens, sept sont ici utilisés. Ceux dont il sera question ont été choisis selon le souci de disposer d'un échantillon hétérogène selon le profil de leurs lycées de filière générale – les difficultés techniques d'incorporation de l'EMC dans les emplois du temps au sein des lycées professionnels et technologiques justifient d'une part que nous rencontrions des enseignants de lycées généraux et, d'autre part, que nous retenions les critères de la différence géographique et de la disparité du public scolaire plutôt que celui de la filière. Tous âgés de 35 à 55 ans (il n'est pas facile de trouver de très jeunes enseignants disposés à parler de leurs pratiques) les participants donnent leurs cours dans des lycées au public et à la renommée variable. Odile et Didier, par ailleurs marié et femme et âgés de 45 ans, officient dans un lycée d'une grande ville du sud de la France caractérisé par un public socialement clivé. Stéphanie, âgée de 38 ans, enseigne pour sa part dans un autre lycée de la même ville. Elle fait face à des publics plus privilégiés. C'est dans un lycée rural des environs de cette ville

qu'Éric est enseignant. À des centaines de kilomètres de là, Christine exerce dans un lycée de banlieue parisienne qui abrite des élèves issus de classes moyennes. Le public devant lequel Nathalie donne ses cours est un peu plus hétérogène. Dans son lycée d'un des départements les plus ruraux de France, cette enseignante a des classes qui réunissent des élèves aux origines sociales disparates. À l'opposé, Patrice, le dernier participants dont l'entretien est mobilisé pour cet article, est enseignant dans un lycée général et technologique situé dans un quartier populaire de banlieue parisienne. Dans la vaste majorité, ses élèves sont issus de milieux populaires.

Tableau II¹⁰¹¹

Dans ces entretiens, le but est de laisser les participants s'exprimer pour atteindre la perception qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'enseignants d'éducation civique. Mener des entretiens avec des enseignants n'est bien sûr pas sans difficulté. Ils sont en effet particulièrement susceptibles de développer des discours généraux relevant d'une forme d'idéologie professionnelle flirtant à bien des égards avec ce que Baudelot et Establet appelaient « l'idéologie de l'école » (1971). Puisque nous voulons saisir le sens que les enseignants donnent à leur mission d'éducation citoyenne, sans qu'ils dérivent dans des propos généralistes, il est nécessaire d'opérer un permanent aller-retour entre des questions permettant de saisir leurs catégories de pensée et des interrogations sur leurs pratiques concrètes. Suivant les conseils de Bernard Lahire (1998), lorsque celui-ci mettait en garde les chercheurs sur la différence entre « le faire » et « le dire sur le faire », la demande d'exemples et d'anecdotes est particulièrement bienvenue. Bien souvent, c'est lorsque nous leur posons des questions a priori naïves sur les raisons de leurs comportements ou choix pédagogiques dans des expériences rapportées que les enseignants « se découvrent ». En les poussant à nous expliquer pourquoi les choses se passent de telle manière et pas de telle autre dans leurs classes

d'EMC, ils finissent souvent par commencer leurs phrases par « pour moi... », « selon moi mon rôle c'est... », « mon boulot c'est... ». Par ailleurs, l'hypothèse du lien, entre le rapport au politique des enseignants et leur appropriation du discours sur le désenchantement citoyen comme matrice d'action, justifie également le recours à des entretiens suffisamment approfondis pour pouvoir revenir sur leur socialisation politique, notamment primaire. Pour compléter ces matériaux sur le rapport à la citoyenneté des enseignants, un questionnaire leur est remis dans un second temps. Il vise principalement à connaître leur rapport au vote, leurs engagements associatifs/partisans/syndicaux, et leurs pratiques culturelles sociologiquement significatives pour la question du rapport au politique.

Nous pouvons maintenant nous tourner vers notre démonstration en suivant les deux niveaux de recherche esquissés dans cette introduction, celui de la conception de la politique publique et celui sa mise en œuvre. Bien qu'analytiquement distinguées par commodité, tout l'apport de la pensée sociologique de l'institutionnalisation de la politique publique (Dubois, 2003) réside dans sa capacité à articuler ces deux étapes de la politique publique, à voir comment elles forment deux maillons d'une même chaîne.

ANALYSE DES DONNÉES

LE MANQUE D'ENTHOUSIASME CITOYEN, UNE RÉALITÉ BIEN PRÉSENTE DANS LES REPRÉSENTATIONS DES CONCEPTEURS DES PROGRAMMES

Pour saisir la conception de la citoyenneté que l'éducation civique du système scolaire français promeut, nous ne pouvons nous contenter d'analyser que les textes officiels. Ceux-ci ne sont que des produits finis, des biens symboliques

qui universalisent des prises de position tout en en faisant oublier la réalité : ils ont été produits par des personnes situées socialement, avec leurs valeurs et leurs visions du monde social. De fait, la sociologie apprend à ne pas détacher les textes de leurs contextes de production, y compris pour les textes officiels (Gayon, 2016). Ainsi, puisque notre hypothèse est que « la crise du civisme » peut faire partie de représentations partagées par les réformateurs, il est nécessaire d'aller à leur rencontre. Par pragmatisme, nous nous concentrons sur ceux qui ont tenu la plume pour les programmes d'EMC.

Désigné par le CSP, un « groupe d'experts » restreint se met à la tâche dès 2013. Essentiellement recruté par affinité avec le ministre de l'Éducation nationale ou par interconnaissance, il n'est pas inutile de situer socialement les cinq des dix membres qui ont accepté de nous rencontrer. À en juger par leurs statuts et par ce que disent les participants eux-mêmes, trois d'entre eux ont été les forces pensantes dans les travaux de rédaction des programmes et représentent sans aucun doute les « agents efficaces » (Bourdieu & Christin, 1990) de la réforme. À la différence des autres personnes, ils sont tous trois membres du champ universitaire. Le coordinateur du groupe d'experts, Paul, âgé de 65 ans, est un ancien professeur d'école d'instituteurs et est professeur émérite en science de l'éducation dans une université de l'ouest du pays. Spécialiste de l'histoire de l'école républicaine, adepte des débats philosophiques autour des questions de morales, il accepte la proposition du ministre et prend en charge la direction des travaux. C'est à lui que revient, par exemple, la tâche de représenter le groupe devant les responsables du CSP. Jacques, 66 ans, que nous pouvons caractériser par sa « multipositionnalité » qui lui permet de couvrir une grande « surface sociale » (Boltanski, 1973), est au moment de l'écriture des programmes à la fois membre du groupe d'experts, Inspecteur général de l'Éducation nationale, professeur à Sciences Po Paris, et président d'un la-

boratoire de recherche proche du Parti socialiste. L'élaboration des programmes n'est pas pour lui une tâche nouvelle. Par le passé, il a en effet plusieurs fois été désigné comme président de groupes d'élaboration de programmes d'histoire. Tout comme Jacques, Anne (57 ans), maître de conférences en sciences de l'éducation dans une université du nord de la France, est conviée au groupe d'experts parce qu'elle a participé à la rédaction en 2013 du rapport « Pour un enseignement laïque de la morale ». Travaillant notamment sur les fondements de la morale laïque sous la Troisième République, et produisant des travaux appréciés par le ministre lui-même, elle est sélectionnée pour participer à la préparation des programmes d'EMC. Ces trois universitaires ont donc un profil qui détonne avec celui des deux autres participants faisant partie du groupe d'experts. Sophie, âgée de 45 ans et désignée sous proposition de Jacques avec qui elle a auparavant participé à rédiger des programmes d'histoire, est enseignante en collège dans la région parisienne. Elle enseigne depuis une quinzaine d'années. C'est dans un lycée professionnel qu'enseigne pour sa part Pierre, le cinquième membre du groupe d'experts rencontré. Âgé de 45 ans et fraîchement promu Inspecteur en lycée professionnel, il a passé l'essentiel de sa carrière dans des lycées professionnels en tant qu'enseignant de lettres et d'histoire-géographie. Enfin, et bien qu'elles ne fassent pas officiellement partie du groupe d'experts, des entretiens sont également réalisés avec la Secrétaire générale du CSP et la coordinatrice faisant le lien entre le groupe et le CSP. De par leurs fonctions, Geneviève et Marie ont particulièrement suivi l'élaboration des programmes d'EMC. Elles ont entretenu, avec le groupe, un dialogue d'orientation permanent.

Mener des entretiens avec ces personnes nous permet d'accéder à leur conception de la citoyenneté et surtout, étant données nos hypothèses, de les interroger sur ce qu'ils pensent du rapport des jeunes gouvernés à la citoyenneté. Il s'agit de voir si pour eux le désenchantement

citoyen est réel. Nous retenons ici une acception large de ce désenchantement, notamment dans sa dimension liée à la participation politique. Il désigne à la fois un rapport éloigné des adolescents avec le jeu politique, un déclin de leur engagement dans les principales formes d'expression citoyennes des démocraties libérales (parti, syndicat, association, vote, etc.), ainsi que leur faible « compétence politique » objective (Gaxie, 1978).

En entretien, il n'est souvent pas nécessaire d'attendre très longtemps pour qu'ils abordent cette question-là. D'abord, le manque de culture politique des élèves les inquiète. Par exemple, après avoir déploré ce déficit de savoir, Paul dit que l'EMC doit justement « aider les élèves à se construire une culture civique et politique ». Geneviève constate que, selon elle, « la politique, ça ne les intéresse pas ». Ensuite, des participants aux entretiens peuvent comparer leur génération alors qu'ils étaient adolescents aux jeunes générations actuelles. Anne peut ainsi nous dire : « Les jeunes sont beaucoup plus éloignés des valeurs républicaines que les jeunes de ma génération à l'adolescence. Les nôtres, ils militaient ». Quant à Sophie, elle reconnaît que l'EMC vise principalement à contrecarrer le manque d'engagement des jeunes : « [l'EMC] c'est pas des maximes, la politesse, l'honnêteté, etc. C'est une vision plus large avec surtout le volet de l'engagement. L'engagement c'est vraiment très important ! Il faut intégrer la société, cette idée de s'engager. S'engager même à petite échelle ! » Malgré la distance sociale qui peut les séparer, tout les participants trouvent finalement les adolescents peu engagés et peu renseignés. En outre, puisque « les associations d'idées ont nécessairement du sens pour l'enquêté et un sens social à découvrir pour l'enquêteur » (Beaud et Weber : 2010 : 180), nous pouvons nous attarder sur les propos d'Anne. À partir d'une réponse portant sur les valeurs transmises en éducation civique, elle crée un parallèle avec sa propre expérience. Elle oppose les jeunes

d'aujourd'hui à un « nous » derrière lequel elle semble mettre les gens de sa génération. Ainsi, par son expérience personnelle, elle va donner du sens à ce qu'elle perçoit comme un manque d'attachement de certains jeunes, notamment ceux qu'elle appelle les « moins favorisés », à « quelque chose » de supérieur. C'est pour elle un manquement aux devoirs de citoyen. De fil en aiguille, elle parle aussi du manque de lecture des journaux et mêle tout cela aux objectifs de l'EMC :

Anne : « L'espace de la classe est un lieu où on aborde des questions sensibles et on ne peut pas faire comme s'il n'y avait pas de valeurs. C'est ça se former à la citoyenneté, nous-mêmes on s'est formé comme ça, les valeurs Liberté Égalité Fraternité. On rencontrait des valeurs qui étaient transmises de manière familiale parce que les parents étaient engagés ».

Auteur: Vos parents étaient engagés?

Anne: Non enfin j'ai toujours vu ma mère lire Le Monde et Le Nouvel Observateur. Elle le lisait depuis des temps immémoriaux! En fait chez moi c'était un véritable club de discussion.

Auteur: Ah! vous voyiez passer des militants engagés?

Anne: Oui enfin des militants ou des amis. J'écoutais les conversations, on avait des affiches (rires). Je me souviens de discussions et des

réactions de ma mère devant la télé ou en 1968 parce qu'elle était une enseignante engagée. On se sentait relié à quelque chose, pas des intérêts de personne, des intérêts collectifs.

Auteur: Alors avec votre maman vous avez eu la chance de vivre dans un milieu propice à la transmission des « valeurs communes » comme vous dites?

Anne: Oui ma mère était une institutrice de campagne éclairée. Je ne viens pas d'un milieu particulièrement favorisé. L'idée avec l'EMC, c'est de compenser ces inégalités, car dans les milieux privilégiés les jeunes sont éduqués à la citoyenneté.

Auteur: Ah oui, c'est pas le cas de tous peut-être...

Anne: Oui s'ils grandissent avec des parents qui ne lisent jamais un quotidien, ils sont pas connectés aux difficultés et interrogations de la société française.

Cet extrait est particulièrement illustratif de la manière dont les trajectoires personnelles des agents ayant collaboré à l'écriture des programmes sont à l'origine des prises de position qui ont pu venir en influencer le contenu et les orientations. D'elle-même, Anne crée progressivement une connexion entre sa propre socialisation politique, ce qu'elle perçoit par contraste comme un manque d'intérêt pour les questions publiques de toute une partie de la jeunesse, et ce qu'elle pense être l'objectif de l'éducation ci-

vique. Celle-ci doit être compensatoire et doit défendre l'intérêt de la politique que les jeunes ne parviendraient plus à saisir, en comparaison aux anciennes générations (« nous »).

Ainsi, si nous voulons faire dialoguer texte et contexte, il est maintenant possible de se demander si le contexte d'écriture des programmes, entendu ici comme la configuration sociale rassemblant un certain nombre d'agents partageant la représentation d'une désillusion citoyenne adolescente, a pu peser sur les « catégories institutionnalisées de perception et d'action » (Dubois, 2015) consacrées dans les textes officiels et les manuels.

L'INSTITUTIONNALISATION DES REPRÉSENTATIONS DES RÉFORMATEURS DANS LES TEXTES OFFICIELS ET LES MANUELS

Notre hypothèse est que, au cœur du processus d'écriture de programmes, la prise de position partagée sur le manque d'engagement des jeunes gouvernés a pu jouer un rôle déterminant dans l'institutionnalisation d'un cadrage défensif de l'éducation civique. L'objectif est pour l'enquêteur de mener une analyse des programmes et des manuels, les seconds étant le reflet des premiers, en essayant de confectionner un faisceau d'indices.

Tout d'abord, les textes officiels véhiculent une idée claire : l'engagement politique au sens large est l'épine dorsale de l'éducation civique lycéenne. Ce lien consubstantiel entre éducation civique lycéenne, destinée à des élèves étant en âge d'intégrer un certain nombre de structures dans l'espace public, et engagement est déjà bien exprimé dans le Bulletin officiel de 1999. La citoyenneté est entendue comme « la capacité construite à intervenir, même simplement oser intervenir, dans la cité » (p.4). Une

dizaine d'années plus tard, les concepteurs des programmes d'EMC insistent encore davantage sur l'engagement. L'importance de l'engagement que les propos d'Anne illustraient est bien mise en exergue dans les textes. Tandis que le projet d'Enseignement moral et civique pour les lycées met en avant une « un sens de l'engagement » (p. 3), le Bulletin officiel de 2015 souligne que l'EMC doit permettre de susciter chez les élèves une « volonté de participer à la vie démocratique » (p. 20).

Face au supposé désenchantement citoyen, l'engagement doit être un axe majeur d'un dispositif éducatif qui vise à redonner une impulsion citoyenne aux élèves-citoyens. Par exemple, au sein du programme d'EMC en Première, seconde classe du cursus lycéen, tout un thème concerne l'engagement. Le but est clairement de pousser les jeunes à prendre part dans la vie de la Cité. Dans le manuel d'EMC B, une thématique est appelée « À quoi sert de s'engager, de militer ? » (p. 46). Cet intitulé incarne l'approche défensive de la citoyenneté qui structure l'éducation civique lycéenne : le but n'est pas simplement de présenter les différentes formes d'engagement, il faut les défendre en montrant en quoi elles sont utiles. Le titre est évocateur, mais le choix d'utiliser un sondage décrivant le peu d'intérêt des jeunes pour l'engagement politique l'est encore davantage. Ce sondage indique que seuls 4 % des jeunes de 16 à 19 ans interrogés sont « tout à fait prêts » à s'engager dans un parti, 6 % dans un syndicat, 21 % dans une association humanitaire et 25 % dans une association culturelle, sportive ou de loisirs (p. 47). À côté de cette illustration du désaveu massif des jeunes pour l'engagement que ce sondage est censé illustrer, en particulier dans sa forme explicitement politique, il a été choisi d'intégrer une citation de François Mitterrand (p. 47). Prononcée dans son discours d'investiture le 21 mai 1988, elle enveloppe bien le message que les programmes tentent de faire passer aux élèves : « La République n'appartient à personne. Nous

en sommes tous, à des titres différents, les garants et les artisans. Sur le chantier de ces valeurs neuves, pour ces combats de chaque jour qui se nomment liberté, égalité, fraternité, aucun volontaire n'est de trop ». L'élève est encouragé à se reconnaître comme l'un de ces « volontaires ». À ce titre, il est intéressant de noter que les programmes d'EMC reflètent les métamorphoses de la citoyenneté contemporaine : le citoyen peut se porter volontaire pour des engagements qui dépassent les enjeux stato-centrés. Cette citoyenneté est synonyme d'une ouverture de l'espace des pertinences. L'élève-citoyen est sommé de se préoccuper de ce qui se passe ailleurs que dans son pays. Par exemple, dans le manuel d'EMC A, les élèves sont encouragés à s'engager dans des associations responsables d'actions de solidarité pour les pays du Sud (p. 51). Pour relancer une dynamique citoyenne parmi les fractions les plus jeunes de la population, il a donc été choisi de mettre en avant l'engagement et surtout de le défendre, de montrer combien il peut être utile, à une échelle proche ou lointaine. Transparaît à cet égard toute la conception des moyens légitimes d'exprimer sa citoyenneté que les autorités publiques veulent transmettre et défendre dans l'éducation civique, car, comme l'écrivait Annick Percheron, « derrière l'école (et la famille) se profile un troisième acteur, l'État qui joue sa persistance et la réalisation de son projet de société dans la formation du citoyen de demain » (Percheron, 1984).

Cependant, l'analyse des manuels suggère que l'institutionnalisation d'une définition défensive de l'éducation civique touche plus que tout autre l'acte électoral.

LA CONSTRUCTION DE L'ABSTENTION COMME PROBLÈME PUBLIC DANS LES MANUELS D'ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

L'adolescence est souvent un tournant dans le rapport que les élèves-citoyens vont entretenir avec la politique et leurs devoirs de citoyen (Dejaeghere & Hooghe, 2011). Dans cette période de « moratoire politique » (Muxel, 1991), les jeunes sont sujets à diverses influences dont l'école fait bien sûr partie. Elle peut leur fournir des outils et des manières de penser qui vont structurer leurs rapports à la citoyenneté. Le lycée est pour cela un passage peut-être plus fondamental que l'école élémentaire ou le collège : il est d'autant plus important de les amener à s'intéresser aux affaires publiques que les lycéens vont obtenir le droit de vote au maximum à la sortie du lycée. L'incorporation de l'acte électoral est donc un axe central de l'EMC. Ainsi, dans le Bulletin officiel de 2015, lorsque les grands objectifs de l'EMC sont esquissés, il n'est pas oublié de mentionner que « nombre d'élèves atteignent l'âge de la majorité au lycée et acquièrent le droit de vote » (p. 20). Ceci explique la place privilégiée accordée au vote dans les manuels. Or, vanter ou défendre quelque chose n'est pas tout à fait identique. L'étude des manuels montre que la représentation d'un désenchantement citoyen produit concrètement des effets de politique publique dans la manière dont le vote est présenté : il ne s'agit pas de dire pourquoi il est vertueux, mais plutôt de souligner que l'abstention est grave.

Comme le note Olivier Ihl au sujet de la présentation du vote dans l'école républicaine de la Troisième République, « le souci de promouvoir une expression électorale sincère et rationnelle se confond dans la littérature scolaire avec la volonté d'inculquer au futur citoyen une image valorisante de ses devoirs d'électeur » (1993). Cette présentation valorisante du vote

n'a certes pas totalement disparu aujourd'hui, mais l'angle d'approche semble tout de même quelque peu différent : la montée de l'abstention, particulièrement chez les électeurs les plus jeunes, donne à l'école une mission de défense du vote et non plus de simple mise en avant de ses vertus. En réalité, ce que nous observons dans les manuels d'EMC, c'est une défense du vote à travers une construction de l'abstention comme problème public. Les choix iconographiques sont évocateurs. Par exemple, dans le manuel d'EMC B, les élèves sont invités à analyser un graphique qui illustre « le vote des jeunes lors du premier tour des élections régionales du 6 décembre 2015 » (p. 42). Il est titré « Les jeunes, le vote et l'abstention ». L'acte électoral est encouragé en contre-miroir par une stigmatisation de l'abstention. En effet, le graphique s'emploie à montrer comment l'abstentionnisme de 65 % des jeunes de 18 à 25 ans lors des élections régionales de 2015 a favorisé le Front national. C'est-à-dire que le but premier n'est pas de doter le lycéen d'une conscience du bien-fondé que le fait de déposer un bulletin dans l'urne peut avoir pour lui. Il s'agit de stigmatiser les abstentionnistes en les désignant comme les complices involontaires des bons résultats du Front national. Le procédé est subtil – et pourrait soulever une question sur la politisation des manuels à l'heure où un nombre croissant d'électeurs considèrent le Front national comme un parti « normal » dont la montée n'est pas à déplorer –, mais l'ambition semble claire : il faut défendre le vote coûte que coûte en pointant d'un doigt accusateur l'abstention.

De plus, les élèves-citoyens des pays membres de l'Union européenne étant appelés à s'inscrire dans un « rapport je-nous » (Elias, 1991) plus large que celui de la communauté nationale, les manuels s'emploient à défendre également la citoyenneté européenne. Sa forme privilégiée est le droit de vote aux élections du Parlement européen. Là aussi, par exemple, loin de présenter ce qu'il y aurait de vertueux à

se sentir concerné par l'Europe et à vouloir infléchir les décisions de Bruxelles par le vote, la présentation est inversée. L'abstention étant un indice du désenchantement citoyen que blâment tant les penseurs de l'éducation civique française, c'est sur elle que les manuels se focalisent. Par exemple, à côté de l'illustration précédemment évoquée, trône une carte détaillant les taux d'abstentions aux élections européennes de 2014 (p. 43). Avec 57 % d'abstention en France, 76 % en Pologne ou encore 64 % au Royaume-Uni, les chiffres parlent d'eux-mêmes. En mettant de l'avant l'ampleur du phénomène, l'abstention est par là même étiquetée comme un problème public européen. Il est d'ailleurs intéressant de noter que l'entreprise de lutte contre la désillusion citoyenne doit également venir s'inscrire dans les schèmes de pensée des élèves. Le lycéen doit intérioriser la gravité de l'abstention et l'importance de se joindre à la croisade contre le désenchantement politique. Ainsi, dans ces mêmes pages, la question finale qui est posée aux élèves les pousse à adopter une posture défensive : « Répondez à quelqu'un qui vous dit qu'il ne veut pas voter. Argumentez votre point de vue » (p. 51).

Bien sûr, l'équilibre est subtil entre sommer le lycéen de considérer les autres – les abstentionnistes – comme devant être ramenés dans le droit chemin, et la volonté de le faire se considérer soi comme un abstentionniste en puissance. Dans le second cas, il peut y avoir dans les manuels une individualisation de l'injonction citoyenne. L'idée qu'un éloignement entre les jeunes générations et les affaires publiques est indésirable produit ici un certain effet dans la façon de présenter les choses : l'élève doit se sentir coupable à l'idée même de ne pas aller voter. Culpabilisation et responsabilisation individuelle doivent aller de pair. Un choix iconographique dans le manuel d'EMC B est à ce titre parlant. Il s'agit d'une affiche produite par l'Association des agences-conseils en communication dans le cadre d'une campagne contre l'abs-

tention en 2012. Sur fond sombre, une jeune fille nous fixe. La pénombre qui couvre une moitié de son visage accentue la gravité de la situation. Elle a le regard noir et grave. Comme si elle s'adressait à nous, nous pouvons lire : « Moi, je suis trop jeune pour voter. Et toi ? T'es trop quoi ? » Le message est pour le moins explicite. Le lycéen, en tant que citoyen individuel, doit ressentir la chance qu'il a de pouvoir aller voter alors même que beaucoup des autres membres de sa génération se départissent de ce devoir.

Il en ressort de l'exemple du vote que l'éducation civique est conçue comme un dispositif de lutte contre le déclin de l'investissement politique des jeunes segments de la population. Le but suprême est de donner aux élèves l'envie, par conviction ou par sens du devoir, d'aller voter, ou plutôt de ne pas s'abstenir. Or, cet objectif induit toute une réflexion sur les méthodes pédagogiques à adopter pour faire passer le message. À travers les textes officiels et les propos des rédacteurs des programmes, émerge bien la correspondance entre la prise de position sur le désenchantement citoyen et la promotion d'un cadre pédagogique propre à l'éducation civique. La volonté d'innover, de rompre avec la verticalité du rapport enseignant-élève, trouve sa source dans la recherche de moyens à même de freiner le désaveu des élèves-citoyens pour les questions publiques.

PRESCRIPTIONS PÉDAGOGIQUES ET APPRENTISSAGE DE LA CITOYENNETÉ : LE « LEARNING BY DOING » DU FUTUR CITOYEN

Bien lointaines sont les leçons de morale que l'ethnologue Laurence Wylie observait dans les classes d'un village de la France des années 1950 (1957). Le renversement pédagogique est profond. Finie la transmission descendante de savoirs pour former le « bon citoyen ». Mais la question de l'éducation à la citoyenneté ne s'épuise pas dans sa dimension « technique

» (Vitiello, 2008). Ce qui intéresse le politologue n'est pas tant les choix pédagogiques en eux-mêmes que les motivations sociales qui les sous-tendent. Il s'agit donc de voir dans quelle mesure la représentation sur la désillusion citoyenne adolescente peut influencer les prescriptions pédagogiques. Ces dernières étant au cœur des textes officiels, et d'une lourde portée sur les pratiques de terrain, elles peuvent grandement participer, bien que de manières indirectes, à l'institutionnalisation d'une approche défensive de l'éducation civique.

Lorsque nous échangeons avec les membres du groupe d'experts qui ont tenu la plume des programmes d'EMC, la volonté de rupture pédagogique est claire. Mais elle ne se justifie pas en elle-même. L'aspect ouvert et délibératif que doit prendre l'éducation civique vient d'une profonde impression d'obsolescence des méthodes traditionnelles quant à la transmission aux élèves de l'importance d'exercer leur citoyenneté. Ainsi, Sophie assure-t-elle que l'EMC « n'est plus seulement les connaissances, la manière très descendante. On ouvre toutes les pédagogies ». Elle veut que l'éducation civique change de forme, car elle est restée persuadée que les élèves se jouent des enseignants en faisant semblant de bien assimiler les devoirs citoyens. Elle s'appuie sur son expérience au collège : « C'étaient des cours ultras classiques ! Au brevet des collèges on leur demandait de rédiger un paragraphe sur le citoyen alors ils nous écrivaient un paragraphe pour nous dire qu'ils étaient un bon citoyen et voilà ! Ils avaient compris ! » L'utilisation du passé montre que pour elle, les programmes d'EMC doivent marquer et marquent une rupture pédagogique. C'est selon elle nécessaire pour véritablement donner aux élèves le sens perdu de leur citoyenneté – dont ils sauraient faire illusion pour avoir de bonnes notes. Anne ne dit pas autre chose lorsqu'elle affirme qu'il y a un « échec de transmission des valeurs de la République quand les conditions ne sont pas réfléchies. Le but n'est pas de les endoctriner. Ce

n'est pas un catéchisme même si ce sont des valeurs communes ». Selon Geneviève, c'est bien à cause de la méthode traditionnelle, centrée sur l'étude des institutions, que « l'éducation civique a péché ». Comme l'approche pédagogique classique est désignée comme coresponsable de la dépolitisation des élèves, la nouveauté pédagogique doit justement permettre de faire de l'éducation civique un dispositif efficace de lutte contre le désenchantement citoyen. En somme, comme le dit Jacques, l'éducation civique doit maintenant « privilégier les débats argumentés ».

La mise en avant d'un paradigme pédagogique délibératif n'est pas anodine. Derrière, se dissimule toute une conception de la citoyenneté et de son état actuel, notamment chez les adolescents. La prise de position sur le manque d'enthousiasme citoyen des jeunes incline les concepteurs de programmes à penser que les élèves doivent être plus actifs dans l'apprentissage de leur citoyenneté. Notre but ici n'est bien évidemment pas de juger de l'intérêt de la méthode, et encore moins de se demander si elle est efficace, mais plutôt de comprendre qu'elle est étroitement liée aux catégories de pensée des réformateurs : la citoyenneté, particulièrement au regard de la participation politique, doit être défendue ; puisqu'il y a un désaveu des jeunes pour le politique, c'est que les méthodes d'apprentissage de la citoyenneté sont inadéquates ; il faut donc les modifier en faisant en sorte qu'ils deviennent les acteurs de leur propre éducation citoyenne. Dans le Bulletin officiel de 2015, le point de vue que les participants aux entretiens nous livrent transparaît avec clarté. L'EMC doit privilégier « principalement les débats argumentés » qui « se prêtent particulièrement aux objectifs et à l'esprit du programme » (p. 20). Le but est que les élèves s'approprient l'éducation civique. Cet « esprit des programmes » trouve toute son expression dans la circulaire de 2016. Celle-ci présente le concept de « parcours citoyen » – dans lequel l'EMC a une place privilégiée. Ainsi peut-on lire,

« l'apprentissage de la citoyenneté se conçoit comme un projet de l'élève pour l'élève qui doit l'amener à comprendre le sens de la notion de citoyenneté et lui donner envie de l'exercer pleinement » (p. 20).

Ce « retour » de l'élève est aussi fondé sur une posture à l'égard du statut des connaissances. Non seulement, comme nous venons de le voir, elles ne doivent plus être descendantes, mais elles doivent aussi laisser la place aux « compétences », ou tout du moins se mettre à leur service¹². Ce qui compte désormais, c'est l'acquisition par les élèves d'un certain nombre de compétences jugées nécessaires à l'exercice de leur citoyenneté. Elles sont directement liées au projet pédagogique général, c'est-à-dire qu'elles touchent avant tout à l'oralité. Pour que les élèves ne rechignent pas à voter, à s'engager, et à participer, il faut qu'ils maîtrisent les règles du jeu démocratique. Ils doivent en acquérir les modes d'expression favorisés. Par conséquent, ils doivent développer leur compétence à argumenter et à s'exprimer publiquement. La salle de classe doit se transformer en une réplique de « l'espace public » délibératif (Habermas, 1992). Dans le projet d'Enseignement moral et civique du CSP, l'on peut lire que l'EMC doit offrir les conditions « sans lesquelles les apprentissages scolaires ne sauraient avoir de dimensions émancipatrices : le goût du dialogue et de la confrontation des idées, le développement de l'esprit critique (...) ». Dans le Bulletin officiel de 2015, une des compétences centrales identifiées est la capacité à « développer l'expression personnelle, l'argumentation et le sens critique ». La circulaire de 2016 abonde dans ce sens en pointant l'importance de « la maîtrise et de la mise en œuvre des langages dans des contextes et des situations de communication variées ». Finalement, l'objectif de l'éducation civique lycéenne est de développer des capacités proches de ce que Julien Talpin appelle la « compétence civique », c'est-à-dire un ensemble de ressources pratiques pour interve-

nir dans l'espace public (2010 : 96). Mais cela ne doit pas se faire de manière trop « scolaire ». L'élève n'est plus un adolescent en transition vers l'âge adulte et l'univers politico-civique. Il est d'ores et déjà un citoyen en action. Il doit apprendre à exercer sa citoyenneté tout en la pratiquant. Cela nous autorise à parler d'un learning by doing citoyen, approche pédagogique qui doit, semble-t-il, beaucoup à la volonté de faire de l'école, et plus particulièrement du cours d'éducation civique, un dispositif pour enrailler le désenchantement citoyen.

Donner la parole aux lycéens, élément souvent invoqué lors de la création de l'ECJS, est un mot d'ordre qui traverse toute l'institution scolaire. Afin que les élèves (re)trouvent le sens de la citoyenneté, ils doivent échanger, s'exprimer, et non plus seulement recevoir passivement des connaissances. Nous pouvons ici nous appuyer sur les propos d'Éric pour montrer en quoi cette injonction pédagogique trouve des réalisations en classe. Par le biais de l'articulation entre les prescriptions pédagogiques officielles, dont nous avons démontré le sens profond, et la mise en œuvre de l'éducation civique, s'opère une institutionnalisation en action d'une façon particulière de concevoir l'éducation civique. Enseignant en lycée depuis une dizaine d'années, Éric a fait sienne l'idée qu'il fallait laisser les jeunes citoyens investir le cours d'éducation civique. Cela transparait non seulement dans l'organisation spatiale de sa classe, mais aussi dans la posture qu'il adopte. Parenthèse dans l'ordre scolaire, l'éducation civique peut être le lieu d'un effacement temporaire de l'enseignant.

Éric: Je suis en dehors, on met les tables en carré et ils se mettent autour. Y'a un élève qui joue le rôle de modérateur, qui distribue la parole, qui relance ceux qui parlent pas. Et puis y'a le commun des mortels qui échange

sur les idées. Et moi je suis physiquement hors du cercle, je me mets derrière le modérateur pour pouvoir lui filer un coup de main si à un moment il est débordé ou s'il a une question ou quoi que ce soit. Mais je ne dis rien, je reste de marbre.

À partir de cet extrait, nous saisissons comment l'approche délibérative de l'éducation civique, essentiellement fondée sur l'idée qu'elle pourrait redonner aux élèves un goût pour les tâches citoyennes qu'ils auraient perdu, prend des visages concrets en classe. Par conséquent, nous voyons que la prise de position sur le désenchantement citoyen est bel et bien devenue une force agissante dans l'institution scolaire. À travers le cas des programmes d'éducation civique, il en ressort que la représentation partagée d'un « désenchantement par rapport à la politique », pour reprendre les mots de Geneviève, a produit des effets de politique publique. Les thèmes, leurs présentations, et la volonté de rompre avec les pratiques scolaires habituelles reflètent et font exister ce que nous avons appelé la définition défensive de l'éducation civique : elle est institutionnalisée comme un instrument d'endiguement de la dépolitisation des élèves-citoyens. Reste à savoir si les enseignants sont eux-mêmes porteurs de l'idée selon laquelle les jeunes gens se désintéressent trop de leurs devoirs citoyens, tout spécialement au regard de la participation politique, et si cela peut avoir ou non une influence sur la manière dont ils s'envisagent eux-mêmes en tant qu'éducateurs à la citoyenneté.

« EN EMC, SOUVENT ON SORT LES RAMES
» : VIVRE AU QUOTIDIEN LA DÉSILLUSION
POLITIQUE ET CIVIQUE DES LYCÉENS

Nous avons donc montré comment, au sein du circuit d'élaboration des programmes, les catégories de politique publique qui nous intéressent ont été façonnées par la volonté de lutter contre un supposé désintérêt politique des jeunes gouvernés. Comme nous l'invite à le faire l'extrait de l'entretien avec Éric, nous pouvons maintenant « descendre » au niveau des agents qui, concrètement, mettent en œuvre la politique publique d'éducation à la citoyenneté.

L'hypothèse est que la représentation « d'une crise du civisme » chez les adolescents ne peut devenir une matrice directrice d'action des enseignants rencontrés que si elle a pour eux une réalité objective et palpable. Ceci est d'autant plus abordable grâce aux entretiens que les cours d'éducation civique suscitent très souvent des interactions de classe sur la politique. Les participants aux entretiens ont toute une batterie d'anecdotes à raconter qui représentent pour nous autant d'informations sociologiquement exploitables. Grâce aux entretiens, nous comprenons qu'il serait vain de dissocier les représentations des enquêtes sur le rapport au politique des jeunes et leur quotidien professionnel. Les deux sont intrinsèquement liés.

En effet, alors qu'il faut se garder de se faire une représentation totalement unifiée du « corps enseignant », il demeure que tous les enseignants rencontrés se rejoignent sur un point : la désillusion citoyenne est pour eux bien réelle. Pour ordonner leurs arguments, nous pouvons dissocier une double forme de dépolitisation et de dépossession citoyenne. La première forme a trait au manque de compétence politique dans sa dimension objective – nous la distinguons ici de la dimension subjective par souci de clarté, compétences politiques objective et subjective

étant enchevêtrées dans la réalité (Blondiaux, 2007 ; Gaxie, 2007). Tous les enseignants rencontrés prononcent une expression quand nous abordons ce sujet : ils disent que les élèves « manquent de repères entre la droite et la gauche », ils n'en connaissent pas les différences – qui font encore sens pour les enseignants eux-mêmes comme nous le verrons ultérieurement. De plus, certains mobilisent leurs expériences en classe pour illustrer le fait que le manque de connaissance sur les partis peut se compléter d'une méfiance à leur égard. Les propos de Christine, enseignante dans un lycée de la banlieue parisienne, sont évocateurs :

Christine: La différence entre l'extrême droite et le reste, ils peuvent la faire, quoiqu'avec certains à droite (rires). Ils ont besoin d'être au clair, surtout quand on arrive aux années électorales. Je leur demande de suivre la campagne électorale, les idées, les types de sociétés qui sont en jeu. C'est pas strictement dans les programmes. Mais les partis sont contestés. Il y a une décrédibilisation de la vie politique.

Les enseignants rencontrés sont d'autant plus enclins à trouver que le désenchantement politique est une réalité qu'ils peuvent l'avoir vu se renforcer. Ils vivent au quotidien les évolutions du rapport au politique des jeunes. Ainsi, Odile par exemple, qui enseigne en lycée depuis vingt-cinq ans, note une évolution sur le manque de connaissances politiques des élèves, ainsi que sur leurs attitudes à l'égard du vote :

Odile: Le fait que le discours droite-gauche n'ait pas véritablement de sens pour eux,

ça c'est vraiment relativement récent ! Ça a maximum une dizaine d'années. Avant, j'ai l'impression que les élèves arrivaient au moins par rapport à leurs familles à se dire d'un bord ou d'un autre, aujourd'hui ils y arrivent plus et y'en a énormément qui disent qu'ils votent pas.

Le second visage principal que prendrait la dépolitisation des jeunes serait le manque d'intérêt pour la chose publique. Beaucoup de sujets ne semblent pas « accrocher » les élèves. Nous pouvons prendre l'exemple de l'Union européenne. En effet, les programmes insistent sur l'Union européenne. Les élèves sont encouragés à « se sentir européens » et à se préoccuper des questions débattues à l'échelle européenne. Or, les enseignants ayant participé aux entretiens sont ici aussi unanimes pour constater – sans nécessairement le juger – un manque d'intérêt des lycéens pour les questions européennes. Comme le dit Éric, « ça leur passe à trois mille ! ». Didier dit aussi que « ça leur paraît loin ». Nathalie, enseignante d'un lycée rural, souligne une fois de plus le lien entre la désillusion citoyenne des élèves et le peu d'intérêt pour une Union européenne qui leur paraît lointaine :

Nathalie: L'identité avec l'Union européenne, c'est flou pour les élèves, d'abord parce qu'ils ne comprennent pas comment ça fonctionne. En plus, dans une époque où la défiance augmente, c'est compliqué.

Le cas de l'Union européenne semble illustrer la faible politisation d'élèves bientôt en âge de voter. Un autre extrait de l'entretien avec Éric montre toute la difficulté qu'il peut y avoir à parler des affaires publiques européennes avec des jeunes gouvernés qui n'en voient pas l'intérêt :

Auteur: Et quand vous parlez de l'Union européenne, ça leur parle ? Parce qu'on vous demande de participer à construire l'identité européenne...

Éric: (regard dépit) Qu'est-ce que vous voulez que je fasse ? Que je leur diffuse l'ode à la joie de Beethoven ?

Auteur: Non, mais je sais pas c'est ce qu'on vous demande...

Éric: Non, mais clairement là c'est la thématique que je traite en aillant bien conscience que pfff succès qui va tendre vers moins l'infini ! Parce que ça ne leur parle absolument pas ! Parce qu'ils voient pas l'intérêt, parce que on a beau leur dire « hey les gars 50% de nos législations françaises aujourd'hui c'est l'adaptation du droit européen », bah ! c'est pas concret du tout pour eux !

Le désenchantement politique des adolescents, où se mêlent rejet et méconnaissance, est donc particulièrement palpable pour les enseignants en éducation civique. Les élèves connaissent peu les acteurs du champ politique, ils ne s'intéressent que marginalement aux enjeux qui le structurent et ils ne semblent pas y voir un quelconque intérêt. Il y a bien sûr des exceptions d'élèves très politisés et notamment, fait nouveau selon les enseignants, des jeunes à la fibre écologiste qui prendraient le relais des révolutionnaires et autres communistes. Tout de même, en éducation civique, les enseignants sont particulièrement confrontés à une désillusion citoyenne. Ils s'emploient alors à défendre le poli-

tique, et cette tâche n'est pas toujours aisée. Des propos d'Éric permettent bien de saisir à la fois le désenchantement politique des élèves et le but qu'il assigne en réponse au dispositif d'éducation civique :

Éric: Le discours dominant qu'on a « ouais c'est tous pareil, t'façon ils font tous des promesses qu'ils tiennent pas », à 16 ou 17 ans c'est déjà ancré dans la tête des gamins quoi! Parce que c'est le genre de truc qu'ils entendent dans les médias, qu'ils entendent à la maison. Donc le boulot qui consiste à sortir les rames pour démonter ce discours-là... Il est chaud...

Comme Éric, les enseignants rencontrés constatent et reprennent à leur compte l'idée d'un éloignement croissant des jeunes gouvernés envers le processus politique. Comme lui, ils ne s'en satisfont pas. Ils s'investissent en éducation civique pour redonner aux élèves une espérance dans le politique en le défendant. Cette position défensive est au cœur même de la définition qu'ils se font de leur rôle institutionnel dans la mise en œuvre de l'EMC.

DE LA PERCEPTION DE LA DÉPOLITISATION ADOLESCENTE À LA (RE)DÉFINITION DU RÔLE INSTITUTIONNEL DE L'ENSEIGNANT

Notre travail de terrain permet de saisir comment le désenchantement citoyen des adolescents, tel qu'il est perçu par les enseignants, vient imprégner le rôle d'enseignant d'éducation civique. Le rôle institutionnel, cet « ensemble de comportements, d'attitudes et de discours liés à l'occupation d'une position institutionnelle » (Lefebvre, 2010), est « travaillé » par

le discours institutionnel selon lequel le devoir de l'école est d'endiguer le désintérêt politique de la jeunesse. Les entretiens, au travers desquels le chercheur peut accéder à l'idée que le participants se fait de lui-même, sont précieux en ce qu'ils permettent de comprendre que cette conception de l'école s'incorpore dans la pratique et les schèmes de pensée des enseignants : leur habitus professionnel est façonné par cette idée qu'ils se font de l'école et d'eux-mêmes. Ainsi, ils ne se considèrent plus simplement comme des transmetteurs d'un savoir politique et des règles régissant la vie publique des démocraties libérales. Ils se voient et agissent comme des défenseurs du politique.

Cette posture défensive qui redéfinit leur mission professorale en éducation civique trouve de nombreuses illustrations. Par exemple, parce qu'ils considèrent le manque de repères politiques comme une raison du désaveu des jeunes gouvernés, une des obsessions des participants aux entretiens est de donner des repères entre la gauche et la droite. Ainsi, Didier insiste avec les élèves sur « les fondamentaux », et « les valeurs » qui séparent la droite et la gauche. Éric va même jusqu'à confectionner une frise représentant les différents partis de gauche à droite. Ce souci de clarté est partagé par Christine. Elle s'évertue à expliquer aux élèves « qu'on va voter, mais on peut voter pour des gens qui sont représentatifs d'un parti, ou d'un courant dans le parti qui a des idées politiques. Donc faut quand même expliquer ce que sont les partis et leurs différences ». Mais défendre le jeu politique dans lequel les élèves ne croient plus c'est aussi euphémiser ses dérives. Le discours sur le « tous pourris » ne s'arrête pas à l'entrée de la classe. Alors, « il faut aller au feu ». Par ces mots, Odile exprime bien la conception quasi guerrière qu'elle se fait de son rôle. L'éducation civique est un combat contre la désillusion politique et civique. Dans la même optique, Didier passe souvent du temps à « leur dire que c'est pas "tous pourris", que ceux dont on parle

c'est généralement les plus mal placés, mais qu'il y a tous les autres ». Ces enseignants tentent de redonner foi en la politique. Nous voyons très bien la dimension défensive de leur pratique d'éducation à la citoyenneté dans son aspect proprement politique.

Dans cette perspective, il est logique que le vote fasse l'objet d'un investissement tout particulier. Pour Christine par exemple, l'objectif est de défendre le vote en démontrant « qu'est ce que ça veut dire s'abstenir ». Tous les enseignants rencontrés partagent la volonté d'endiguer l'abstention. Selon des mots indigènes, il s'agit de « transmettre l'importance du vote ». La façon dont la prise de position sur le désenchantement citoyen vient se mouler dans la manière dont les enseignants se vivent comme défenseurs d'une cause est bien exprimée dans les propos d'Odile. En définissant sa mission, nous voyons que l'idée selon laquelle elle joue un match contre l'abstentionnisme structure son habitus professionnel :

Odile: [...] ou bien quand on se croise au bureau de vote où ils me disent «Ah madame, même si je vote blanc, je vote» et là je me dis quand y'a un élève qui me dit ça, j'ai gagné! Au moins, il s'inscrit dans son rôle de citoyen!

Ce sentiment du travail accompli démontre combien la volonté de redonner aux élèves le goût du vote et de l'engagement tient à cœur aux participants. La définition défensive de l'éducation civique s'institutionnalise et s'actualise dans le rôle institutionnel des enseignants eux-mêmes. Alors que certaines questions des programmes d'EMC, telles que la défense nationale ou la bioéthique, recueillent un enthousiasme très variable chez les enseignants, ils font unanimement preuve d'un investissement intense pour ce qui concerne les questions de participation citoyenne – l'investissement ne se mesurant pas ici par le

temps passé sur la thématique mais par la position de cette dernière dans la hiérarchie que les enseignants établissent des messages prioritaires à faire passer. On peine à discerner ce qui relève de l'investissement professionnel de ce qui relève de l'investissement personnel : ils font preuve d'un don de soi, si l'on entend par là un investissement professionnel où s'estompe la frontière entre l'enseignant et la personne-citoyenne, où se brouille la distinction entre les devoirs professionnels et les convictions personnelles. Cependant, conformément à notre troisième grande hypothèse de départ, nous devons nous interroger sur les processus sociaux ici à l'œuvre. L'objectif est de restituer la genèse sociale de cet investissement en réintroduisant l'influence des dispositions sociales des participants aux entretiens.

LA POLITISATION DE L'ENSEIGNANT-CITOYEN, CONDITION SOCIALE D'UN « DON DE SOI »

Nous avons démontré que la dépolitisation adolescente, comme représentation partagée et fait social, est au cœur des pratiques enseignantes et de la manière dont les professeurs envisagent leur propre rôle. Mais nous pouvons aller dans une couche plus profonde des phénomènes sociaux étudiés en posant la question des conditions sociales du don de soi. Si les formes d'investissement dans le métier se comprennent mieux à l'aune des dispositions sociales des agents (Selponi, 2015 ; Serre & Laurens, 2016), il s'agit pour nous de se demander quels sont les ressorts sociaux qui disposent l'enseignant à recevoir et faire sienne l'injonction de défendre sans relâche la participation citoyenne et la politique dans un cadre scolaire ? Ici, nous choisissons de nous concentrer sur la politisation des participants, telle que nous l'avons définie avec Daniel Gaxie (1978). Celle-ci est saisie à la fois par des retours sur leur socialisation politique en entretien, et par des données collectées par questionnaire.

Notre hypothèse est que le rapport au politique des enseignants, le fait qu'ils aient la citoyenneté chevillée au corps, peut avoir une force explicative sur l'abnégation dont ils font preuve pour encourager la participation politique, expliquer les différences entre la droite et la gauche, démontrer le discours « tous pourris », etc. Prenant acte que l'influence de la socialisation politique sur l'exercice professionnel reste peu étudiée (Damon, 2011), l'originalité de la démarche réside dans ce qu'elle vise moins à établir la politisation des enseignants qu'à se demander comment cette dernière influe sur leurs représentations du métier et leurs pratiques.

Les entretiens montrent que le politique était très présent dans la socialisation primaire des participants, sous diverses formes. Par exemple, Didier se souvient que son père lisait intensément *Le Nouvel Observateur* et *le Canard enchaîné*. De plus, les participants semblent tous avoir grandi dans un milieu où l'on « parlait politique ». Alors que Odile se remémore les argumentaires de son père qui soutenait Raymond Barre dans les années 1980, Christine se souvient des discussions enflammées de repas de famille où son oncle était prêt à affronter verbalement tout sympathisant socialiste. L'importance donnée à la politique dans leurs foyers explique probablement le fait que tous les participants se souviennent avoir accompagné leurs parents plus d'une fois au bureau de vote et avoir eux-mêmes participé à des dépouillements. La filiation partisane a aussi pu être un élément fondamental dans leur socialisation politique. C'est ainsi qu'Éric a grandi au contact d'un père encarté au Parti socialiste et qu'à 25 ans il s'engagea lui-même dans le Mouvement des Jeunes socialistes. Finalement, il apparaît que les participants ont non seulement grandi dans des configurations familiales où la politique était présente, mais surtout où l'on croyait fondamentalement en la politique et aux devoirs citoyens.

En outre, les questionnaires permettent

également d'affiner nos connaissances sur leur rapport au politique. Tout d'abord, tous les sept disent avoir voté aux dernières élections présidentielles, européennes et municipales. Ils ne se sont donc pas concernés par la tendance qui veut que les Français ne votent qu'aux élections présidentielles. Par ailleurs, tous ont au moins une fois dans les douze derniers mois participé à une manifestation, fait grève ou bien assisté à un rassemblement partisan ou une réunion politique. Cette proximité avec le politique se trouve confirmée dans leurs pratiques culturelles. Tous disent lire plusieurs fois par semaine des journaux comme *Le Monde*, *Le Figaro* ou encore *Libération*. Deux d'entre eux font même preuve d'un éclectisme qui traduit leur intérêt pour les thèmes politiques : ils lisent à la fois la presse de gauche et la presse de droite. De plus, leurs goûts télévisuels et radiophoniques réaffirment leur rapport de proximité au politique : amenés à donner le nom de leurs deux émissions préférées, pour les deux types de médias, tous citent des émissions politiques ou historiques. Les données collectées par ce questionnaire nous confirment donc la forte politisation des participants. Un parallèle frappant peut en l'espèce être établi avec le rapport au politique intense des enseignants d'histoire et d'éducation civique québécois mis en évidence par Eugénie Dostie-Goulet (2014).

Nous pouvons démontrer que la politisation et la croyance que ces enseignants ont dans l'intérêt de la politique, croyance qui vient sans aucun doute de leur socialisation politique primaire, les disposent à intérioriser la représentation selon laquelle l'école doit combattre un indésirable désenchantement citoyen des jeunes gouvernés. C'est-à-dire que, concernant la politique, ils croient toujours que le jeu en vaut la chandelle et cela les conduit à donner de leur personne pour défendre la participation politique et citoyenne en classe d'éducation civique. Pour Éric, il n'est jamais de trop de « sortir les rames » pour montrer que la politique a de bons côtés. C'est pour lui

« fondamental ». Stéphanie avoue, elle, vouloir à tout prix transmettre à ses élèves les valeurs civiques qu'elle a reçues dans sa famille. Par ailleurs, on ne peut pas comprendre l'obsession des participants pour l'explicitation aux élèves du clivage gauche-droite si on ne prend pas en compte que ce clivage a avant tout beaucoup de sens pour eux. Ils sont toujours convaincus que « la droite et la gauche, c'est pas la même chose ». Didier est agacé par « l'idée affreuse [des élèves] que la droite et la gauche, c'est la même chose ». Se dessine clairement la correspondance entre leur rapport au politique et leur investissement personnel-professionnel. Ils veulent redonner aux jeunes le goût du politique à l'égard duquel ils entretiennent eux-mêmes un rapport enchanté. Pour eux, lutter contre l'éloignement des jeunes vis-à-vis du processus politique et transmettre le modèle d'une citoyenneté active ne font qu'un.

Odile: Ce que j'ai envie de transmettre, c'est l'idée qu'aujourd'hui un homme debout, c'est quelqu'un qui agit sur son monde, sur son environnement, et donc qui se pose en tant que citoyen. Je trouve que voilà, l'homme ou la femme sur laquelle on va pouvoir compter dans dix ans, et que j'ai sous les yeux en ce moment, il doit être capable de s'inscrire dans la société, d'y agir, et donc de savoir que les partis politiques, la vie associative, tout ça, ça existe.

Lire ces propos d'Odile en gardant en tête la politisation qui est la sienne permet de mettre au jour les processus sociaux à l'œuvre derrière l'appropriation de son rôle et l'investissement professionnel que cela induit. Les enseignants sont d'autant plus disposés à incorporer leur

rôle défensif face à ce qu'ils perçoivent comme une désillusion citoyenne qu'ils entretiennent eux-mêmes un rapport de proximité, voire de croyance, avec le politique. Il apparaît ainsi que les catégories d'action publique instituées dans les textes officiels font écho aux dispositions et aux visions du monde des enseignants. C'est dans cette articulation entre la manière dont la politique publique a été conçue et la façon dont elle est mise en œuvre que réside le plus puissant levier d'institutionnalisation de la définition défensive de l'éducation civique.

CONCLUSION

En se distanciant de l'interrogation sur « l'efficacité », cette recherche visait à saisir l'objet éducation civique grâce aux outils du politologue, et plus particulièrement ceux d'une sociologie de l'action publique soucieuse d'appréhender conception et mise en œuvre comme les deux faces d'une même pièce. Pour satisfaire cette ambition, il a été nécessaire de mener une enquête sur un vaste processus social. Cependant, l'étendue du protocole d'enquête ne saurait trop facilement trouver son pendant dans les conclusions que nous pouvons en tirer. À l'inverse, il serait réducteur de strictement opposer « la pensée des cas singuliers » à la « pensée logique des généralités » (Passeron & Revel, 2005). Aussi, nous voudrions plutôt souligner que ce que notre travail de terrain nous a permis de mettre au jour pourrait sans doute trouver des échos dans ce qui se passe dans d'autres contextes scolaires ou géographiques, mais ne peut pas non plus faire l'objet d'une généralisation imprudente et totalisante. Plus modestement peut-être, et parce que notre étude repose sur un « raisonnement contextuel empiriquement fondé » singulier, car construit par le chercheur dans et par son enquête (Lahire, 1998), nous préférons finir en rappelant nos hypothèses, les résultats forts de notre travail empirique et les prolongements qui pourraient

permettre d'en dépasser les limites.

L'épine dorsale de notre corpus d'hypothèses consistait à poser que la perception, socialement construite et située, d'un désajustement jugé indésirable entre l'idéal du citoyen impliqué et le rapport au politique des adolescents pourrait influencer les manières d'élaborer les programmes d'éducation civique et la manière de les mettre en œuvre. Soucieux d'interroger l'opérationnalisation de cette politique éducative au prisme des dispositions des agents, nous avons également fait l'hypothèse que l'enseignant rentrant en classe ne pouvant jamais tout à fait quitter son costume de citoyen, la politisation et l'incorporation des devoirs civiques des enseignants pourraient jouer un rôle dans leur façon d'appréhender l'EMC. Nos résultats semblent confirmer ces hypothèses et nous ont permis d'affiner notre thèse. D'un côté, la « crise du civisme » est une représentation largement partagée par les agents d'élaboration des programmes d'EMC. Comme nous l'avons démontré grâce à l'établissement d'un faisceau d'indices, c'est toute la conception de ce qu'est et ce que doit être l'éducation civique qui s'en trouve altérée. Programmes, prescriptions pédagogiques et manuels sont façonnés par la volonté de redonner aux jeunes le goût d'une citoyenneté active. D'un autre côté, les enseignants sont également porteurs de cette prise de position sur la désillusion politique qu'ils disent constater au quotidien. Mais ce jugement ne saurait être autonomisé et produire par lui-même des effets. Nous ne pouvons pas comprendre les « manières d'être enseignant » (Deauvieu, 2009) face à l'éducation civique lycéenne, c'est-à-dire à la fois le sens que les enseignants donnent à leur rôle et les pratiques qu'ils développent, si nous ne ramenons pas cette prise de position à ses conditions sociales de possibilité que l'on retrouve notamment dans la socialisation politique des participants. Ainsi, parce qu'elle se noue dans les fils entrecroisés de la conception et la mise en œuvre de la politique, parce que les catégories d'action

publique considérées sont en affinité avec les dispositions des agents de terrain, la définition défensive de l'éducation civique peut s'institutionnaliser et prendre corps.

Il reste que, si elle ne prétendait pas être exhaustive, l'analyse que nous avons menée comporte des limites qu'il nous semble opportun de signaler, pour mieux les dépasser. Premièrement, il est bon de garder à l'esprit que le corps enseignant n'est pas un bloc homogène. Du fait de notre question de recherche, nous avons retenu la politisation, disposition commune aux enseignants ayant participé à nos entretiens, comme variable pivot pour expliquer la conception qu'ils avaient de leur rôle et de l'éducation civique. Cela s'est révélé être fructueux. Cependant, au regard notamment des différences générationnelles et de la diversification de l'origine sociale des enseignants, il serait intéressant de s'interroger sur l'influence que pourraient avoir des socialisations différenciées sur leurs manières de mettre en œuvre l'éducation civique, dans sa dimension pratique notamment. Deuxièmement, notre problématique nous a guidé à traiter d'un dispositif éducatif sans véritablement faire mention des élèves eux-mêmes. Un angle mort demeure ici. Par conséquent, sans retomber dans les réflexes tenaces de la pensée en termes « d'efficacité » et dans le sillage des recherches sur ce que les élèves font de ce qui leur est enseigné (Oeser & Revel, 2010), des travaux mériteraient d'être menés sur les appropriations que les élèves font de l'éducation civique.

NOTES

enquêtes.

¹En 1945, une « Instruction morale et civique » est mise en place dans les lycées, mais tombe rapidement en désuétude.

²Nous nous inspirons dans cet article de la définition foucauldienne du concept de « dispositif » : il renvoie notamment à l'art de gouverner des comportements indésirables à travers des dispositifs qui sont « un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques ou des propositions philosophiques, morales ou philanthropiques » (Foucault, 2001).

³Sawicki (2012) souligne plus largement que la focalisation sur les effets des dispositifs scolaires explique en grande partie la rareté des travaux de science politique sur les questions scolaires, tout particulièrement en France.

⁴L'influence des théories fonctionnalistes en ce domaine ne peut se mesurer par des références explicites. Pour l'apercevoir, il faut déplacer le regard du contenu vers la problématique de tous ces textes, laquelle relève souvent de l'impensé : comment transmettre le plus efficacement possible les valeurs civiques et politiques légitimes d'une communauté politique donnée ?

⁵Pour la grille d'entretien, voir l'Annexe 1.

⁶Nous ne sommes pas sans savoir qu'utiliser la catégorie globalisante « les jeunes » ne va pas sans poser de problème. Il nous arrivera toutefois de l'utiliser comme un synonyme pratique à « élèves », « adolescents », ou « jeunes gouvernés ».

⁷Dans la suite du texte, ces documents seront respectivement nommés « Bulletin officiel de 1999 », « projet d'Enseignement moral et civique du CSP », « projet d'Enseignement moral et civique pour les lycées », « Bulletin officiel de 2015 », et « circulaire de 2016 ».

⁸Dans la suite du texte, ces manuels seront respectivement désignés par l'appellation « manuel d'EMC A » et « manuel d'EMC B ».

⁹Pour la grille d'entretien, voir l'Annexe 2.

¹⁰Certaines informations qui n'avaient pas été données en entretien ont été divulguées par questionnaire. Nous sommes donc dépendants de la précision différenciée des

¹¹La sur-représentation des agrégés est représentative de notre plus large échantillon d'enseignants.

¹²Si ce nouvel équilibre entre connaissances et compétences est aussi le reflet de la promotion du « socle commun » de connaissance et de compétence dans l'ensemble du système éducatif français, l'important est ici de comprendre le sens particulier qu'il lui est donné en EMC.

RÉFÉRENCES

- Almond, G. A., & Verba, S. (1963). *The civic culture : Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton University Press.
- Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs : la formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. *Revue française de pédagogie*, 37–48.
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*(44), 25–34.
- Balland, L. (2009). *Une sociologie politique de la crise de l'école : de la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes* (Thèse de doctorat non publiée).
- Baron, A. (2016). Manuel d'enseignement moral et civique (classes de seconde, première et terminale des filières générales éd.) [Manuel de logiciel]. Paris.
- Barrère, A., & Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, 651–671.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'École capitaliste en France*. Paris : François Maspero.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. La découverte.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. Young (Ed.), (p. 47-69). Collier-Macmillan.
- Billard, H. (2015). Manuel d'enseignement moral et civique (classe de seconde des filières générales éd.) [Manuel de logiciel]. Paris.
- Blondiaux, L. (2007). Faut-il se débarrasser de la notion de compétence politique ? *Revue française de science politique*, 57(6), 759–774.
- Boltanski, L. (1973). L'espace positionnel. multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe. *Revue française de sociologie*, 3–26.
- Bongrand, P., & Laborier, P. (2005). L'entretien dans l'analyse des politiques publiques : un impensé méthodologique ? *Revue française de science politique*, 55(1), 73–111.
- Bourdieu, P. (1989). La noblesse d'état. grandes écoles et esprit de corps. *Paris, Les Éditions de Minuit*.
- Bourdieu, P., & Christin, R. (1990). La construction du marché [le champ administratif et la production de la. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 81(1), 65–85.
- Bozec, G. (2010). Les héritiers de la république. éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui. *Political Science PhD Dissertation, Sciences Po, Paris : France*.
- Campbell, D. E. (2006). What is education's impact on civic and social engagement. In *Measuring the effects of education on health and civic engagement : Proceedings of the Copenhagen symposium* (pp. 25–126).
- Chamboredon, H., Pavis, F., Surdez, M., & Willemez, L. (1994). S'imposer aux imposants. à propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pra-

- tique et l'usage de l'entretien. *Genèses*, 16(1), 114–132.
- Costa-Lascoux, J. (1992). L'enfant, citoyen à l'école. *Revue française de pédagogie*, 71–78.
- Cot, J.-P., & Mournier, J.-P. (1974). *Pour une sociologie politique. tome 2*. Paris : Éditions du Seuil.
- Darmon, M. (2011). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- Deauvieu, J. (2009). *Enseigner dans le secondaire : les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. la Dispute.
- Dejaeghere, Y., & Hooghe, M. (2011). Les attitudes politique set sociales à l'épreuve de l'adolescence. In A. Muxel (Ed.), (p. 64–89). Presses de Sciences Po.
- de l'Enseignement Scolaire, D. G. (2016). circulaire n2016-092 portant sur « le parcours citoyen de l'élève»..
- Déloye, Y. (1994). *Ecole et citoyenneté : l'individualisme républicain de jules ferry à vichy : controverses*. Les Presses de Sciences Po.
- Demazière, D., & Dubois, V. (2000). *La vie au guichet. relation administrative et traitement de la misère*. JSTOR.
- des Programmes, C. S. (2014a). Projet d'enseignement moral et civique..
- des Programmes, C. S. (2014b). Projet d'enseignement moral et civique. classes préparant aux certificat d'aptitude professionnel, baccalauréats professionnel, technologique et général..
- Dostie-Goulet, E. (2014). Teaching civic education in québec high schools. In *Paper presented at the annual conference of the international political science association montréal*. Montréal.
- Dubois, V. (2003). *La sociologie de l'action publique, de la socio-histoire à l'observation des pratiques*. PUF.
- Dubois, V. (2015). L'action publique. In A. Cohen, B. Lacroix, & P. Riutort (Eds.), (p. 311–325). Paris : La Découverte.
- Durkheim, E., Debesse, M., & Fauconnet, P. (1968). *Éducation et sociologie*. Presses universitaires de France Quadrige, Paris.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris, Fayard.
- Feldman, L., Pasek, J., Romer, D., & Jamieson, K. H. (2007). Identifying best practices in civic education : Lessons from the student voices program. *American Journal of Education*, 114(1), 75–100.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. PU Rennes.
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits ii*. Paris : Gallimard.
- Fournier, B., & Hudon, R. (2012). *Engagements citoyens et politiques de jeunes : bilans et expériences au canada et en europe*. Presses de L'Université Laval.
- Gainous, J., & Martens, A. M. (2012). The effectiveness of civic education : Are good teachers actually good for all students ? *American Politics Research*, 40(2), 232–266.
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual review of political science*, 4(1), 217–234.
- Gaxie, D. (1978). *Le sens caché : inégalités culturelles et ségrégation politique* (Vol. 5). Seuil.
- Gaxie, D. (2007). Cognitions, auto-habilitation et pouvoirs des «citoyens». *Revue française de science politique*, 57(6), 737–757.
- Gayon, V. (2016). Ecrire, prescrire, proscrire. notes pour une sociogénétique de l'écrit bureaucratique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 213(3).
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158–173.
- Habermas, J. (1992). *L'espace public*. Paris : Payot.
- Ihl, O. (1993). La civilité électorale : vote et forclusion de la violence en france (partie

- 1). *Cultures & Conflits*(09-10).
- Jutras, F. (2010). *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. PUQ.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Keating, A. (2009). Nationalizing the post-national : Reframing european citizenship for the civics curriculum in ireland. *Journal of curriculum studies*, 41(2), 159–178.
- Lagroye, J., François, B., & Sawicki, F. (2006). *Sociologie politique*. Paris : Les Presses de Sciences Po.
- Lahire, B. (1998). Logiques pratiques : le «faire» et le «dire sur le faire». *Recherche & Formation*, 27(1), 15–28.
- Langton, K., & Jennings, K. P. (1968). Political socialization and the high school civic curriculum in the united states. *American Political Science Review*, 62(3), 862-867.
- Lawton, D., Cairns, J., & Gardner, R. (2004). *Education for citizenship*. A&C Black.
- Lefebvre, R. (2010). Se conformer à son rôle. les ressorts de l'intériorisation institutionnelle. *Sociologie de l'institution*, Paris, Berlin, 219–247.
- Legris, P. (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire ?* PUG.
- Lehingue, P. (2011). *Le vote. approche sociologique de l'institution et des comportements électoraux*. Paris : La Découverte.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy : Dilemmas of the individual in public services*. New York : Russell Sage Foundation.
- Litt, E. (1963). Civic education, community norms, and political indoctrination. *American Sociological Review*, 69–75.
- McAndrew, M., Tessier, C., & Bourgeault, G. (1997). L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au canada, aux états-unis et en france : des orientations aux réalisations. *Revue française de pédagogie*, 57–77.
- Merle, M. (1958). Réflexions sur le problème du civisme. *Revue française de science politique*, 8(4), 782–802.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1999). Éducation civique, juridique et social. nouvel enseignement. In *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, hors série, n 5, annexe 1*.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Programme d'enseignement moral et civique. classes de seconde générale et technologiques, de première et terminale des séries générales. In *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n 6*.
- Muxel, A. (1991). Le moratoire politique des années de jeunesse. *Âge et politique, Paris, Economica*, 203–243.
- Neundorf, A., Niemi, R. G., & Smets, K. (2016). The compensation effect of civic education on political engagement : how civics classes make up for missing parental socialization. *Political Behavior*, 38(4), 921–949.
- Niemi, R. G., & Junn, J. (1998). *Civic education. what makes students learn*. New Haven : Yale University Press.
- Oeser, A., & Revel, J. (2010). *Enseigner hitler : les adolescents face au passé nazi en allemagne : interprétations, appropriations et usages de l'histoire*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). Penser par cas. *Enquête- École des hautes études en sciences sociales*.
- Percheron, A. (1984). Lécole en porte à faux. réalités et limites des pouvoirs de lécole dans la socialisation politique. *Pouvoirs-Lécole*(30), 15–28.
- Percheron, A. (1985). La socialisation politique, défense et illustration. In M. Grawitz & J. Leca (Eds.), (p. 165-235). Paris : Presses Universitaires de France.
- Percheron, A. (1993). *La socialisation politique*. Paris : Armand Colin.
- Raynaud, D. (2006). Le contexte est-il un concept légitime de l'explication sociologique ? *L'Année sociologique*, 56(2), 309–329.

- Rosanvallon, P. (1992). *Le sacre du citoyen. histoire du suffrage universel en france*. Paris : Gallimard.
- Sawicki, F. (2012). Pour une sociologie des problématisations politiques de l'école. *Politix*(2), 7–33.
- Schudson, M. (1998). *The good citizen. a history of american civic life*. New York : The Free Press.
- Schwartz, D. C., & Schwartz, S. K. (1975). *New directions in political socialization*. New York : New York, Free Press.
- Selponi, Y. (2015). « faire sa place à l'école ». les infirmières scolaires entre champ médical et institutiton scolaire. In M. Quijoux (Ed.), (p. 135-158). Presses Universitaires de Rennes.
- Serre, D., & Laurens, S. (2016). Des agents de letat interchangeables ? lajustement dispositionnel des agents au cœur de l'action publique. *Politix*, 29(115), pp–157.
- Talpin, J. (2010). Ces moments qui façonnent les hommes. *Revue française de science politique*, 60(1), 91–115.
- Vitiello, A. (2008). L'éducation à la citoyenneté. *Raisons politiques*(1), 169–187.
- Watkins-Hayes, C. (2009). *The new welfare bureaucrats : Entanglements of race, class, and policy reform*. University of Chicago Press.
- Wylie, L. W. (1957). *Village in the vaucluse*. Harvard University Press.

ANNEXES

Tableau I - Liste des sources primaires utilisées

Source	Date
Annexe 1 du Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n5.	5 août 1999
« Projet d'Enseignement moral et civique » du Conseil Supérieur des programmes (partie introductive sur les « Principes généraux »).	3 juillet 2014
« Projet d'Enseignement moral et civique. Classes préparant aux Certificat d'aptitude professionnel, Baccalauréats professionnel, technologique, et général » du Conseil Supérieur des Programmes.	18 décembre 2014
Bulletin officiel spécial de l'éducation nationale n6.	25 juin 2015
Circulaire n 2016-092, « Le parcours citoyen de l'élève », Direction Générale de l'Enseignement Scolaire.	20 juin 2016
Manuel d'Enseignement Moral et Civique, classe de seconde de filière générale, (manuel A).	2015
Manuel d'Enseignement Moral et Civique, classes de seconde, de première et de terminale des filières générales, (manuel B).	2016

Tableau II - Les sept enseignants dont les entretiens sont mobilisés.

Odile	45 ans	Certifiée et agrégée	1993	Mère : sans Père : assu- reur	Enseignant dans le secondaire
Didier	45 ans	Certifié et agrégé	1992	Mère : ensei- gnante Père : ensei- gnant	Enseignante dans le secondaire
Stéphanie	38 ans	Certifiée et agrégée	2001	Mère : agent France Télécom Père : dessina- teur industriel	Enseignant
Eric	35 ans	Certifié et agrégé	2004	Mère : agent fonctionn- naire de catégorie C Père : Ouvrier	Célibataire
Christine	55 ans	Certifiée et agrégée	Années 80	Mère : em- ployé d'une compagnie d'assurance Père : cadre supérieur d'une banque	Information non di- vulguée
Nathalie	38 ans	Certifiée	2000	Mère : secrétaire Père : artisan	Divorcée
Patrice	37 ans	Agrégé et cer- tifié	2005	Mère : institu- trice Père : ensei- gnant	Enseignante

ANNEXE 1 : GRILLE D'ENTRETIEN POUR LES MEMBRES DU GROUPE D'ÉLABORATION DES PROGRAMMES.

Il convient de noter que la dernière section sur la trajectoire personnelle n'a presque jamais été proprement abordée, notamment avec les membres du groupe les plus socialement connus et reconnus. Nous avons eu affaire aux difficultés classiques que rencontrent tout particulièrement les étudiants face à l'asymétrie sociale en entretien (Chamboredon, Pavis, Surdez, & Willemez, 1994). Cet obstacle a été dépassé grâce aux informations disponibles que la notoriété rend facile d'accès.

La présence et le travail concret au sein du groupe

- Les raisons d'entrée dans le groupe et les modalités des prises de contact.
- Les potentielles interconnaissances dans le groupe.
- Les potentielles expériences passées similaires.
- Rôle et tâche personnels concrets.
- Modalités concrètes de travail au sein du groupe.
- Fréquence des rencontres.
- Récit du déroulement des séances.
- Souvenirs des moments perçus comme les plus importants.
- Potentiels désaccords avec d'autres membres du groupe.
- Les relations avec le Conseil supérieur des programmes, le Ministère, l'Inspection générale et la Direction de l'Enseignement scolaire.
- Potentiels désaccords avec des agents/institutions extérieurs au groupe.

La perception des apports et des objectifs de l'EMC

- Point de vue sur ce qui change avec l'EMC.
- Prise de position sur les apports des nouveaux programmes.
- Cerner les schèmes de valorisation de certains aspects des contenus et des méthodes pédagogiques proposées. Identifier à quoi ces valorisations s'opposent dans leurs catégories de pensée.
- Prise de position sur les anciens programmes.
- Jugement des justifications du changement.
- Besoins particuliers de ce type d'enseignement.
- Potentielle assimilation de l'EMC, tout particulièrement dans sa dimension civique, à une éducation à la politique.
- Perception de l'état des attitudes et des comportements politiques des adolescents.

Trajectoire sociale

- Trajectoire sociale en général : parcours scolaire et universitaire, choix professionnel, professions des membres proches de la famille, souvenirs de la vie d'adolescence, etc.
- Socialisation politique : souvenirs d'enfance, investissements politiques familiaux, engagements personnels, etc.

ANNEXE 2 : GRILLE D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTS

Nous faisons un usage souple de la grille d'entretien. L'objectif étant d'instaurer une « dynamique de conversation » (Kaufmann, 2011), où les « bonnes » questions se trouvent plus souvent dans la réaction aux propos des participants que sur notre feuille, nous établissons une grille qui s'apparente à une suite de thèmes que nous voudrions aborder. Par ailleurs, puisque nous tentons au maximum de ne pas séparer les questions sur les représentations, les questions sur les prises de position et les questions sur les pratiques, les thèmes des deux premières sections se mélangent très couramment dans les échanges.

L'EMC en général

- La perception des effets du passage de l'ECJS à l'EMC.
- La réaction face à l'introduction du terme de « morale ».
- La perception du rôle du système éducatif dans l'éducation civique/morale/citoyenne.
- Les représentations sur la mission potentielle des enseignants dans l'éducation à la citoyenneté.
- La perception d'une spécificité des enseignants d'histoire géographie.
- La définition personnelle de la citoyenneté qu'ils voudraient participer à construire chez les élèves.
- Les liens ou non entre l'EMC et l'éducation à la politique.
- La tension entre l'enseignement de l'EMC et le devoir de neutralité.
- La potentielle perception d'une nécessité particulière de ces enseignements dans la société française actuelle.
- Prise de position sur l'intérêt pour la politique des élèves.

L'EMC dans votre lycée et vos pratiques

- Description d'une séance/séquence type d'EMC selon les méthodes personnelles.
- Mode de préparation des séances (sources, etc.).
- Nature et modalités du choix des ressources utilisées pour appuyer les séances.
- Préparation et positionnement dans les débats.
- Nature des sources et arguments que les élèves sont autorisés à utiliser (savoirs scolaires, expériences personnelles, etc.).
- Description des objectifs des méthodes utilisées.
- Interrogation sur les raisons de la non-utilisation d'autres méthodes qui peuvent être utilisées.
- Appréciation sur l'attitude et les comportements des élèves en EMC selon la perception personnelle.
- Perception de l'intérêt de cet enseignement.

La socialisation politique et la trajectoire sociale

- Souvenirs de conversations et d'événements politiques en famille dans la jeunesse. Qui, quand, comment, etc.

- Positionnement et engagement politiques des parents et des membres le plus proches de la famille.
 - Pratiques culturelles parentales en lien avec la politique (lecture des journaux politiques, etc.).
 - Rapport parental et personnel au vote.
 - Suivi de l'actualité et pratiques culturelles personnelles en lien avec la politique.
 - Fréquence des discussions politiques dans les cercles de sociabilités familiaux et amicaux.
 - Investissements syndicaux, partisans, associatifs, etc.
 - Prise de position sur l'état politique du pays, et sur l'abstention.
-
- L'Éducation nationale, une histoire de famille ?
 - Professions et parcours des parents, des frères et sœurs, des enfants.
 - Parcours scolaire et universitaire.
 - Perception personnelle du type d'élève qu'ils étaient. Prise de position par rapport aux élèves d'aujourd'hui.
 - Entrée dans le professorat.
 - Les potentielles autres voies professionnelles qui attiraient.
 - Réaction de l'entourage à l'égard du métier d'enseignant.
 - Finir avec des questions a priori anodines sur la vie actuelle : volonté professionnelle, satisfaction professionnelle, loisirs, etc.