

REGARDS POLITIQUES

REVUE SCIENTIFIQUE ÉTUDIANTE
DE SCIENCE POLITIQUE

DOSSIER:
CITOYENNETÉ(S)



VOL. 1 NO. 1 | HIVER 2017

REGARDS POLITIQUES
REVUE ÉTUDIANTE DE SCIENCE POLITIQUE
Département de science politique
Pavillon Charles-De Koninck
1030, avenue des Sciences-Humaines
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
regardspolitiques@pol.ulaval.ca
www.regardspolitiques.com

Créée au début de l'automne 2016, la revue Regards politiques est une publication généraliste de science politique administrée par et pour les étudiant.e.s. Sa mission est de contribuer au rayonnement des travaux en science politique au sein de la francophonie, en plus d'offrir une plateforme fiable pour l'analyse des enjeux politiques et sociaux actuels. Un axe fondamental de sa mission et qui, de surcroît, lui consacre son originalité, est la possibilité qu'elle offre aux étudiant.e.s de se familiariser aux normes professionnelles de la publication scientifique. Le tout étant produit sans compromettre la rigueur scientifique, laquelle est assurée par le suivi d'un processus de révision par les pairs en double insu.

LE COMITÉ DE DIRECTION :

Philippe Dubois
Camille Girard-Robitaille
Pascal Lalancette

LES MEMBRES DES COMITÉS D'ÉVALUATION PAR LES PAIRS :

Félix Bélanger
Helena Massardier
Patrick Mercier
Catherine Ouellet
Éloi Paradis-Deschênes
Justin Savoie
Charles Tessier
Olivier Therrien
Katyne Villeneuve-Siconnelly

RÉCEPTION DES TEXTES :

Camille Girard-Robitaille

LOGO DE LA REVUE :

Cécile Gagnon

RÉVISION AVANT PUBLICATION :

Philippe Dubois
Cécile Gagnon
Pascal Lalancette

ÉDITION :

Pascal Lalancette

GRAPHISME :

Emily Laprise - Lap Graphic

Les textes publiés dans cette revue ont été évalués d'abord évalués par l'un des Comités d'évaluation par les pairs, puis évalués par des évaluateurs externes reconnus dans leur champ d'expertise. La responsabilité de la teneur des textes incombe uniquement à leurs auteurs. S'inspirant de la philosophie du libre accès au savoir, Regards politiques rend accessibles gratuitement les textes publiés en ses pages sur son site Internet et encourage les auteurs à faire circuler librement leur production scientifique. Ces derniers conservent d'ailleurs l'entièreté des droits sur leurs écrits publiés dans le cadre de ce projet.

La réalisation de ce numéro a été rendue possible grâce à la généreuse contribution de nos partenaires. L'équipe du Comité de direction désire remercier chaleureusement le Département de science politique, la Faculté de sciences sociales, le bureau de la vie étudiante ainsi que la Fondation, tous de l'Université Laval, ainsi que la Confédération des associations d'étudiants et étudiantes de l'Université Laval (CADEUL) et la Coop Zone.

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec et Bibliothèque nationale du Canada

ISSN 2560-7707 (Imprimé)
ISSN 2560-7715 (En ligne)



REGARDS POLITIQUES

REVUE SCIENTIFIQUE ÉTUDIANTE DE SCIENCE POLITIQUE

CITOYENNETÉ(S)

VOLUME 1 NUMÉRO 1
HIVER 2017

TABLE DES MATIÈRES

Présentation de la revue	iv
Présentation du numéro	v
1 Le rôle des médias sociaux en politique : une revue de la littérature.	1
Introduction	3
Le troisième âge de la communication et la modernisation des campagnes électorales	3
La communication politique à l'ère du Web 2.0	4
Des campagnes électorales hybrides	5
Médias sociaux et compétition électorale	5
Médias sociaux, participation et engagement politique	7
Médias sociaux et interactivité	9
Médias sociaux et personnalisation	10
Conclusion	11
2 La notion de liberté chez Charles Taylor : Les prolégomènes d'une citoyenneté pluri-nationale au Canada.	18
Introduction	18
La conception de la liberté chez Charles Taylor : une ontologie éthico-politique en opposition au paradigme de l'atomisme	19
Éclaircissements de la pensée de Taylor : un dialogue avec Daniel Weinstock et Paul May	22

Les assises de la liberté collective : Le cas du Québec	24
Pour une Constitution du Québec	26
Pour un hymne national du Québec	27
Pour une politique officielle de l’interculturalisme	28
Conclusion	29
 3 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.	35
Introduction	37
Relevé de littérature	38
Problématique et hypothèses	39
Méthodologie	40
Analyse des données	42
Le manque d’enthousiasme citoyen, une réalité bien présente dans les représentations des concepteurs des programmes	42
L’institutionnalisation des représentations des réformateurs dans les textes officiels et les manuels	45
La construction de l’abstention comme problème public dans les manuels d’Enseignement moral et civique	46
Prescriptions pédagogiques et apprentissage de la citoyenneté : le « learning by doing » du futur citoyen	48
« En EMC, souvent on sort les rames » : vivre au quotidien la désillusion politique et civique des lycéens	51
De la perception de la dépolitisation adolescente à la (re)définition du rôle institutionnel de l’enseignant	53
La politisation de l’enseignant-citoyen, condition sociale d’un « don de soi »	54
Conclusion	56
Annexes	63

ANNEXE 1 : Grille d’entretien pour les membres du groupe d’élaboration des programmes.	65
ANNEXE 2 : Grille d’entretien pour les enseignants	66
Biographie des auteurs	68
L’équipe de Regards politiques	69

PRÉSENTATION DE LA REVUE

Philippe Dubois, Camille Girard-Robitaille et Pascal Lalancette

Dès ses débuts, la mise sur pied de la revue *Regards Politiques* a bénéficié d'un support enthousiaste de la part de la communauté étudiante et professorale du Département de science politique de l'Université Laval. Le succès populaire qu'a remporté l'initiative étudiante RP est attribuable à ses principes fondateurs, lesquels reposent avant tout sur la collaboration et l'entraide entre jeunes chercheurs en sciences sociales. Par sa modeste contribution, RP souhaite que par son entremise, les étudiants et nouveaux diplômés parviennent plus aisément à se frayer un chemin dans le domaine hautement compétitif qu'est celui de la recherche universitaire.

Considérant les exigences du marché de l'emploi académique quant au critère primordial que constitue désormais le nombre de publications, RP concourt à répondre à ce besoin chez celles et ceux qui aspirent professionnellement à la recherche. La rigueur avec laquelle sont examinés les textes soumis est assurée par le suivi d'un processus de révision par les pairs à double insu. C'est cette rigueur qui fait de RP une tribune particulièrement pertinente, crédible et favorable au partage de connaissances pour les étudiants et les jeunes diplômés. Basée à l'Université Laval, RP se veut également une fenêtre sur les réalités vécues et analysées partout au sein de la francophonie. En effet, lors de ce premier appel de texte portant sur la citoyenneté, des auteurs étudiant au Canada, en France, ainsi qu'au Sénégal ont soumis leurs recherches pour évaluation.

Bien que la création de cette revue n'aurait pas été possible sans la collaboration initiale entre Philippe Dubois, Camille Girard-Robitaille et Pascal Lalancette, nous reconnaissons parfaitement qu'elle ne l'aurait pas plus été sans le soutien de nos commanditaires, des membres de nos Comités d'évaluation, des experts-évaluateurs, et par-dessus tout, de tous ceux et celles qui nous ont soumis leurs manuscrits aux fins d'évaluation. Des remerciements s'imposent ainsi tout naturellement aux personnes et aux organismes qui ont vu en *Regards politiques* une avenue prometteuse pour la diffusion de la connaissance et pour la formation de jeunes professionnels à la recherche et à la publication. Ce n'est donc pas sans une grande fierté que le Comité de direction vous présente ce premier numéro de *Regards politiques*.

PRÉSENTATION DU NUMÉRO

Quelle(s) citoyenneté(s) ?

Philippe Dubois, Camille Girard-Robitaille et Pascal Lalancette

La notion de citoyenneté est une dimension essentielle à la vie politique. Dans le contexte national et international actuel, la thématique de la citoyenneté est plus que jamais à même de susciter une variété de questionnements. Voilà ce qui a guidé le premier appel de textes de la revue *Regards politiques*.

Pour nourrir cette réflexion, le premier numéro de *Regards politiques* propose trois textes de qualité ayant été unanimement recommandés par les comités d'évaluations par les pairs ainsi que par des évaluateurs externes, dans la plus fidèle tradition de l'édition savante.

Dans un premier temps, Bader Ben Mansour, doctorant en communication publique à l'Université Laval, nous propose un résumé de littérature portant sur l'utilisation des médias sociaux en contexte électoral. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) ayant évolué à une vitesse impressionnante ces dernières années, les formations politiques – tout comme les femmes et les hommes qui évoluent en leur sein – les ont investis et s'en servent désormais pour communiquer avec leurs électeurs. Mais comment les utilisent-ils ? Échangent-ils vraiment avec leurs constituants ? Une partie de la réponse à ces questions se retrouve dans ce relevé des études marquantes dans le domaine de la communication politique sur les réseaux sociaux rédigé par Bader Ben Mansour.

Pour sa part, Gustavo Gabriel Santafé nous propose une réflexion sur la citoyenneté dans le contexte multinational canadien. En se basant sur les riches réflexions de Charles Taylor, l'auteur nous fait part d'une analyse poussée de la situation actuelle du Québec au sein de la fédération canadienne et propose quelques pistes de solution pour sortir le Québec de son «exil intérieur». Tel que le souligne l'auteur, «le contexte de la pluralité culturelle représente un enjeu sociétal de grande importance». Pour répondre à cet enjeu, l'interculturalisme, une constitution et un hymne national ressortent de l'analyse de l'auteur comme étant les solutions devant être préconisées.

Finalement, Thomas Douniès, étudiant à l'Institut d'études politiques de Toulouse, nous présente les résultats de ses travaux portant sur l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté dans un contexte de désenchantement politique. Comme le souligne l'auteur, «le rapport entre école et citoyenneté soulève émois et passions» en France, tout comme il est possible de percevoir un intérêt semblable pour cette question au Québec. À l'aide d'une série d'entretiens, l'auteur jette un regard sur les motivations et les «catégories de pensée» de celles et ceux qui conçoivent et qui appliquent les programmes éducationnels.

Nous espérons que ce premier numéro saura intéresser celles et ceux qui désirent porter un regard précis sur ces divers enjeux qui touchent d'une façon ou d'une autre les sphères de la citoyenneté.

1. LE RÔLE DES MÉDIAS SOCIAUX EN POLITIQUE : UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE.

BADER BEN MANSOUR

UNIVERSITÉ LAVAL

BADER.BEN-MANSOUR.1@ULaval.CA

Résumé

Depuis le début des années 2000, Internet a connu une progression spectaculaire dans les démocraties occidentales. Cette époque, qualifiée de « troisième âge de la communication » a vu plusieurs chercheurs se questionner sur le potentiel d'Internet à reconfigurer les campagnes électorales et d'une façon plus globale, à revitaliser le processus démocratique. Bien que ces revendications optimistes aient largement été réfutées par des recherches empiriques à l'ère du Web 1.0, des revendications similaires ont émergé avec la montée des technologies du Web 2.0 et des médias sociaux à la fin des années 2000. Ces outils numériques qui reposent sur la contribution du public ont suscité de nouveaux espoirs quant au développement de l'« e-democracy » et la reconfiguration des campagnes électorales. Malgré cet enthousiasme quant au rôle des médias sociaux, la tendance « politics as usual » a continué de gagner le soutien de la communauté de chercheurs. La communication proposée par les acteurs politiques était incontestablement sous une forme verticale à sens unique, contrôlée et professionnalisée.

INTRODUCTION

Le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) et particulièrement celui d'Internet a connu une croissance extrêmement rapide par rapport aux technologies précédentes telles que la télévision et la radio. Internet a fait son entrée en politique dans les années 1990 et est aujourd'hui déjà considéré comme indispensable à la pratique et à la modernisation de la communication politique.

Les médias sociaux auraient joué un rôle crucial dans différents événements internationaux qui ont marqué le champ des sciences sociales et politiques, allant de la campagne électorale de Barack Obama en 2008 — où de nouvelles tendances dans l'usage du Web ont émergé — jusqu'aux soulèvements populaires du printemps arabe en 2011. Ces événements ont alimenté l'intérêt porté à la manière dont les médias sociaux pourraient affecter la participation à la vie civique et politique (Boulianne, 2015 ; G. Enli & Moe, 2013).

Pendant deux décennies, les campagnes web ont connu une croissance remarquable dans le paysage électoral des démocraties établies. Cependant, il n'y a toujours pas de consensus réel quant aux effets sur les partis politiques, les électeurs et les systèmes politiques en général. L'une des raisons principales selon R. Gibson, Römmele, et Williamson (2014) réside dans les différences entre les systèmes politiques des pays, mais aussi les différents types d'élections et surtout le rythme de l'innovation technologique (passage du Web 1.0 au Web 2.0).

Les débats sur l'impact des TIC se sont focalisés sur leur potentiel à modifier les relations de pouvoir au sein de l'environnement politique. Plusieurs études se sont intéressées principalement aux questions relatives à la compétition électorale (Bastien & Greffet, 2009 ; R. Gibson et

al., 2014 ; R. K. Gibson & Ward, 2012 ; D. G. Lilleker et al., 2011 ; Schweitzer, 2008 ; Ward & Gibson, 2009). Sur ce terrain s'affrontent les cyber-optimistes et les cyber-pessimistes. Les premiers soutiennent que ces nouvelles technologies ont le pouvoir de revitaliser la démocratie représentative au moment où elle connaît des difficultés. Les seconds craignent que les TIC deviennent un moyen de domination et de contrôle (Chen & Smith, 2010).

Si les sites des partis politiques se limitent encore aujourd'hui à la diffusion de l'information avec un contenu normalisé et à une participation et une interactivité limitées et contrôlées, c'est que l'Internet représente probablement pour les organisations politiques un outil secondaire de campagne. De fait, et bien que l'interactivité représente le cœur du Web 2.0, les études sur les campagnes web ont démontré que, lorsqu'ils utilisent les médias sociaux, les acteurs politiques avaient tendance à proposer une interactivité limitée et contrôlée (Small, 2010).

Dans cet article, nous exposerons de manière générale les trois âges de la communication électorale, le développement de la communication politique à l'ère du Web 2.0 et l'émergence des campagnes électorales hybrides. Par la suite, nous mettrons spécifiquement en relation les médias sociaux d'une part avec des phénomènes politiques comme la compétition électorale, la participation et l'engagement politique et d'autre part avec des approches communicationnelles comme l'interactivité et la personnalisation.

LE TROISIÈME ÂGE DE LA COMMUNICATION ET LA MODERNISATION DES CAMPAGNES ÉLECTORALES

La communication politique a connu trois âges successifs selon Blumler et Kavanagh (1999). La

première période étant celle de «l'âge d'or» des partis politiques où les discours partisans étaient considérés comme la source du débat social transmis par la presse partisane, les affiches, les réunions publiques et les contacts interpersonnels. Les années 1960 ont vu l'apparition de la télévision qui est devenue le média dominant et qui caractérisera la deuxième période. Cette époque a vu l'émergence des professionnels de la communication et les campagnes sont devenues plus centralisées et plus personnalisées. Enfin, dans les années 1990, la période du «troisième âge» de la communication s'est distinguée par l'apparition d'Internet.

Dans cette logique de classification, Norris (2001) a mis l'accent sur l'évolution des campagnes électorales dans le temps et a identifié à son tour trois ères distinctes : l'époque des campagnes pré-modernes qui sont gérées par les partis politiques et les militants au niveau local (presse partisane, rassemblements, porte-à-porte). Ces campagnes ont eu un effet de renforcement des attitudes et des opinions déjà existantes chez les électeurs ainsi que la mobilisation de ces derniers grâce à la communication interpersonnelle. La deuxième ère est celle des campagnes modernes qui se sont caractérisées par le recours à la presse, à la télévision et à la communication de masse en général. Cette période a connu une professionnalisation de la communication et une centralisation des stratégies. Finalement, les campagnes postmodernes ont connu l'introduction des TIC — particulièrement d'Internet — qui vont compléter les médias traditionnels. Ces campagnes ont été caractérisées par la diversification des messages politiques et la multiplication des canaux de diffusion. Internet a donc permis de décentraliser les campagnes afin de cibler les électeurs et adapter les messages à des cibles spécifiques (D. Lilleker & Vedel, 2013 ; Vergeer, Hermans, & Sams, 2013). Néanmoins, d'après West (2001) cité dans Vaccari (2013) cette nouvelle étape a vu une fragmentation de l'auditoire ainsi qu'un manque de confiance en les institu-

tions médiatiques, ce qui a augmenté la portée de l'exposition sélective vu la diversité des sources d'information.

Cette classification chronologique est particulièrement intéressante dans la mesure où elle nous donne une idée sur les trois périodes successives par lesquelles est passée la communication politique. Elle permet de comprendre l'évolution du processus technologique à travers le développement des médias ainsi que les étapes de modernisation des campagnes électorales qui ont fait évoluer les relations entre les citoyens et les acteurs politiques. Néanmoins, à partir de 2008, la communication politique a connu une nouvelle ère et a franchi une nouvelle étape avec l'émergence du Web 2.0 et des médias sociaux.

LA COMMUNICATION POLITIQUE À L'ÈRE DU WEB 2.0

Durant cette dernière décennie, la littérature académique sur la communication politique en ligne s'est considérablement enrichie grâce à l'usage croissant des nouvelles technologies par les organisations politiques ainsi que leur influence sur les campagnes électorales. Le passage de l'ère Web 1.0 — qui se limite à la création et à la diffusion d'information — à l'ère Web 2.0 n'est pas passée inaperçue. Cette évolution a été observée aussi bien dans la multiplication des plateformes numériques, dans leur usage politique, mais aussi dans les effets que pourraient avoir ces outils sur l'engagement politique des électeurs (Boulianne, 2009, 2015 ; Koc-Michalska, Lilleker, & Vedel, 2016 ; Valeriani & Vaccari, 2016).

Le terme «Web 2.0» introduit par Tim O'Reilly en 2004 désigne l'émergence de nouveaux dispositifs numériques indissociables de l'évolution d'Internet (Millerand, Rueff, & Proulx, 2010). «Le Web 2.0 exploite le Web de manière plus interactive et collaborative, favorise l'interaction

sociale et présente de nouvelles opportunités de participation des utilisateurs» (Murugesam, 2007 cité dans Small, 2012). Il a réellement créé une nouvelle forme de relation et a permis une flexibilité particulière dans la communication en ligne. L'«architecture de participation» sur laquelle repose le Web 2.0 (O'Reilly, 2005 cité dans Jackson & Lilleker, 2009) faciliterait la co-production de l'information, le réseautage social et offrirait des espaces d'interaction. Par ailleurs, la collaboration et l'interactivité sont les bases de l'infrastructure des applications du Web 2.0. Elles permettraient de favoriser la participation en ligne des individus (l'utilisateur est lui-même acteur et coproducteur d'informations).

Les travaux de recherche sur la communication politique et le Web 2.0 ont été classés en deux catégories. Ceux mettant l'accent sur l'appropriation et l'usage des médias sociaux par les organisations politiques (l'approche de l'offre «Supply side») et ceux qui se sont focalisés sur leur appropriation et leur usage par les citoyens (l'approche de la demande «Demand side»)(Bimber, Cunill, Copeland, & Gibson, 2015 ; Boulianne, 2015 ; Koc-Michalska, Lilleker, & Vedel, 2016 ; Vaccari, 2013 ; Valeriani & Vaccari, 2016).

DES CAMPAGNES ÉLECTORALES HYBRIDES

Aujourd'hui, avec le développement des outils numériques, les politiques se sont vus contraints de modifier leur façon de concevoir les stratégies de campagne. En effet, la campagne de Barack Obama en 2008 illustre bien l'adaptation de l'élite politique à un nouvel environnement communicationnel contemporain qui, jusqu'à ce jour, est en train d'évoluer avec l'avancement technologique (Bimber, 2014). Dans ce sens, un nouveau modèle de campagne appelé campagnes hybrides (Chadwick, 2013) s'est développé, intégrant aussi bien les canaux de communication en ligne que hors ligne ainsi

qu'une entente entre les militants et l'élite qui détient le contrôle de l'organisation et de la mise en œuvre de la stratégie électorale. Ainsi, la logique des médias en ligne et les moyens traditionnels de campagne cohabitent, se complètent et se renforcent mutuellement (Chadwick, 2013 cité dans Giasson, Greffet, & Chacon, 2014 ; Dennis, Chadwick, & Smith, 2016).

Ces campagnes hybrides permettent aux organisations politiques de bénéficier des outils en ligne pour recueillir des données comportementales et démographiques sur les citoyens, pour segmenter et cibler l'électorat, pour collecter des fonds en ligne (Kriesi, 2012 ; D. Lilleker & Jackson, 2011 cité dans Giasson et al., 2014 ; Chadwick, 2013), mais aussi pour organiser des actions sur le terrain en mobilisant les citoyens.

Ainsi l'apport des médias sociaux a contribué de façon considérable à modifier la façon dont ces stratégies électorales sont conçues et mises en œuvre (Chadwick, 2013 ; Dennis et al., 2016 ; Giasson et al., 2014 ; Vaccari, 2010).

MÉDIAS SOCIAUX ET COMPÉTITION ÉLECTORALE

Le débat sur les conséquences politiques de l'usage de l'Internet en général et des médias sociaux en particulier a été construit en grande partie autour de la dichotomie «cyber-pessimistes» et «cyber-optimistes». Ces deux approches ont structuré en quelque sorte la littérature sur l'usage des médias sociaux aussi bien par les acteurs politiques que par les citoyens (Larsson, 2016 ; Larsson & Moe, 2014 ; Larsson & Svensson, 2014). Deux thèses ont émergé de ces deux écoles de pensées et ont permis d'apporter des explications sur les usages de l'Internet : la thèse de l'égalisation — parfois appelée thèse de l'innovation — et la thèse de la normalisation ou la tendance «politics as

usual», conclusion fameuse de Margolis et Resnick (2000) (Larsson, 2016 ; Larsson & Svensson, 2014).

L'innovation suggère que les outils numériques permettent aux acteurs politiques de communiquer directement avec les citoyens sans passer par les médias traditionnels (Vergeer & Hermans, 2013) et favorisent ainsi le dialogue à travers l'emploi de diverses fonctions interactives en ligne. De plus, la thèse de l'innovation suggère d'offrir plus d'espace pour la discussion politique et de permettre la décentralisation du débat (Larsson, 2013b ; Schweitzer, 2008). En revanche, la thèse de la normalisation et la tendance «politics as usual» (Margolis & Resnick, 2000) suppose que les acteurs politiques résistent au changement et favorisent plutôt un usage unidirectionnel «top-down» des outils numériques. Elle suggère une négligence des options interactives par les acteurs politiques et un contrôle total ou partiel de la communication. Au niveau du contenu en ligne, l'hypothèse de la normalisation prévoit une augmentation de la couverture de la campagne mettant l'accent sur les principaux candidats par le biais de l'auto-promotion (D. Lilleker & Jackson, 2011 ; Schweitzer, 2008) et dans certains cas, par une prédominance de la campagne négative (Larsson, 2013b). Cette forme d'usage a été qualifiée d'«usage marketing» par Verville et Giasson (2011).

À l'ère du Web 1.0, la plus grande part de la littérature académique s'est révélée favorable à la thèse de la normalisation (Bimber & Davis, 2003 ; Margolis & Resnick, 2000) vu le fonctionnement vertical et statique des sites web. Cependant, avec l'émergence des technologies du Web 2.0, le débat relatif au rôle de l'Internet en politique a été relancé cette dernière décennie. Plusieurs chercheurs dont R. K. Gibson et McAllister (2015), Kalnes (2009), Koc-Michalska, Gibson, et Vedel (2014) et Strandberg (2013) ont mis en évidence la possibilité d'un éventuel scénario d'égalisation et d'innovation dans les usages avec

la montée en puissance des médias sociaux. L'apparition des plateformes numériques — dont Facebook et Twitter — a créé un environnement de campagne égalitaire permettant la présence des partis politiques mineurs et marginaux (Carlsson & Strandberg, 2008 ; R. K. Gibson & McAllister, 2015 ; Koc-Michalska et al., 2014). De plus, le Web 2.0 dispose de certaines potentialités participatives et interactives qui pourraient révolutionner littéralement les formes de communication traditionnelles. En effet, les médias sociaux procurent une culture participative qui permettrait de combler le fossé qui existe entre les politiciens et les citoyens et de favoriser ainsi une communication centrée sur l'interactivité (Coleman & Blumler, 2009), surtout qu'il existe aujourd'hui dans de nombreux pays un malaise démocratique et une baisse de l'intérêt et de la participation politique (Chadwick, 2006). Compte tenu de la nature interactive et participative des médias sociaux et le besoin imminent pour les politiciens de se connecter directement aux citoyens sans l'intermédiaire des médias traditionnels, le recours à ces espaces de communication est devenu indispensable (Graham, Broersma, & Hazelhoff, 2013). Malgré cet enthousiasme quant au rôle des médias sociaux, la tendance «politics as usual» a continué de gagner le soutien de la communauté de chercheurs. Bien que certaines études soutiennent une tendance propre à l'innovation (Larsson & Ihlen, 2015 ; Larsson & Skogerbø, 2016) la grande majorité des recherches empiriques récentes sont arrivées à des conclusions solides quant à la normalisation du rôle des médias sociaux. La communication proposée par les acteurs politiques était incontestablement sous une forme verticale à sens unique, contrôlée et professionnalisée (Giasson, Le Bars, Bastien, & Verville, 2013 ; Graham, Broersma, Hazelhoff, & van't Haar, 2013 ; Koc-Michalska et al., 2014 ; Larsson & Moe, 2014 ; D. Lilleker & Jackson, 2011 ; Small, 2010, 2011 ; Williams & Gulati, 2013), ce qui s'oppose bien entendu à la philosophie du Web 2.0 et à la logique du réseau social. Toutefois, les résultats

de recherches récentes, au Canada, en Europe de l'Ouest ainsi que dans les pays scandinaves semblent indiquer, selon Kalnes (2009) et Larsson (2013b), qu'une architecture de participation est en train de se développer, mais sous une forme très limitée. Une troisième voie aurait alors émergé : le Web 1.5.

Bien que le rôle des médias sociaux dans la reconfiguration des campagnes électorales demeure caractérisé par une tension dichotomique entre le contrôle et l'interactivité, Chadwick et Stromer-Galley (2016) estiment que la logique de diffusion «top down» et le contrôle de la campagne persiste encore de façon considérable, même avec l'émergence du Web 2.0.

MÉDIAS SOCIAUX, PARTICIPATION ET ENGAGEMENT POLITIQUE

Dans la plupart des démocraties établies, une diminution de l'intérêt politique et une baisse de la participation électorale ont été constatées (Vergeer & Hermans, 2013 ; Vitak et al., 2011). Cette situation due à une hausse du cynisme politique — particulièrement chez les jeunes — s'est traduite par un manque de confiance en les institutions, les politiciens et la politique en général. De fait, une littérature récente a été dédiée à l'impact des technologies du Web 2.0 sur la participation politique et sur la vitalité de la vie démocratique en général (Bimber, 2012 ; Boulianne, 2015 ; Koc-Michalska et al., 2014 ; Valeriani & Vaccari, 2016). Les acteurs politiques ont tenté grâce à ces nouveaux moyens et ces nouvelles technologies de réduire l'écart qui existe entre les citoyens et la politique (Vergeer & Hermans, 2013) en essayant d'accroître la mobilisation de ces derniers et d'augmenter ainsi leur implication politique grâce en partie aux potentialités des applications du Web 2.0. Aujourd'hui, les partis politiques tentent d'établir et de garder une bonne relation avec les électeurs. Ces rela-

tions ont tendance à inciter les citoyens à devenir plus fidèles grâce à une plus grande participation, mais aussi à une implication aux activités partisans par le militantisme, les donations et les recrutements (Small, 2012).

Ainsi, le Web 2.0 et les médias sociaux possèdent des potentialités qui se traduisent par la favorisation de la participation des citoyens en leur permettant l'interaction, la collaboration et l'engagement politique de manière générale. La mobilisation est considérée comme un aspect important que permettent les médias sociaux. Williams et Gulati (2013) estiment que les citoyens peuvent effectivement se mobiliser à travers les médias sociaux et mentionnent leur rôle crucial dans les élections du Congrès américain en 2008. Par ailleurs, la campagne de Barack Obama en 2008 a été décrite comme la campagne de la «mobilisation» (Bimber, 2014). Depuis, la mobilisation des citoyens dans les campagnes et leur engagement a conduit à de nouvelles réflexions sur la politique moderne et en l'occurrence l'émergence du «citizens-initiated campaigning» au Royaume-Uni (R. K. Gibson, 2015) basé sur le développement des communautés, la génération des ressources et la mobilisation des votants. Ces nouveaux mécanismes visant à faciliter la participation politique évoluent en même temps que l'innovation technologique (Koc-Michalska et al., 2014). En ce sens, Vesnic-Alujevic (2016) avance clairement que les médias sociaux sont devenus un lieu de délibération, d'interaction entre les citoyens et les acteurs politiques et par conséquent conduisent à l'accroissement de la participation politique. En effet, les nouvelles plateformes numériques ont permis un accès direct à un volume important d'informations. Par exemple, Berger (2009 cité dans Vaccari, 2013) soutient que l'acte d'obtention de l'information en ligne et le partage d'informations sur la campagne constitue la première étape et la base de l'engagement politique. Ainsi, l'information constitue une fonction capitale et nécessaire à la mobili-

sation dans la mesure où les citoyens les mieux informés auront tendance à s'intéresser davantage à la politique et à s'engager plus activement dans le processus démocratique (Giasson et al., 2013). De ce fait, l'exposition à une grande quantité d'information que proposent ces nouvelles plateformes augmenterait l'intérêt politique et développerait de nouvelles ressources cognitives. Cela aurait par conséquent des retombées positives directes sur la participation politique (Bimber, 2012). Classiquement, la participation politique est définie comme «l'ensemble des activités menées en vue d'influencer directement ou indirectement l'action gouvernementale» (Almond et Verba, 1963 cité dans Wojcik, Gadras, & Blanchard, 2013). Plus tard, la participation politique a été considérée de manière plus extensive comme toutes les formes d'intéressement et d'investissement des citoyens au jeu politique (Alcaud, 2004). La question de la participation politique a reçu une attention particulière avec l'émergence des médias sociaux. Un consensus semble émerger quant à l'élargissement de la notion de «participation politique» pour inclure les nouvelles actions sur les sites de réseaux sociaux (Schlozman, Verba et Brady, 2012 cité dans R. Gibson & Cantijoch, 2013). Le potentiel que les médias sociaux offrent pour accroître la participation est un sujet qui a intéressé une grande partie de la communauté de chercheurs en communication et en science politique (Boulianne, 2015 ; Koc-Michalska et al., 2014 ; Valeriani & Vaccari, 2016). Cependant, ce concept de «participation politique» facilité par Internet divise le milieu universitaire. D'après Koc-Michalska et al. (2014), certaines études confirment que les outils en ligne permettent de construire des communautés (D. Lilleker & Vedel, 2013) et encouragent les différentes formes d'engagement (Gil de Zuniga, Puig-I-Abril, & Rojas, 2009) indépendamment du fait que seule une minorité est concernée par la participation politique (Hindman, 2008). Ainsi l'Internet peut attirer de nouveaux participants à l'engagement politique en favorisant la communication entre les citoyens.

Au sens large, le concept d'engagement renvoie à «un passage à l'acte ; s'engager politiquement consiste essentiellement à avoir une activité politique (des activités les moins intenses : inscription sur les listes électorales aux activités les plus intenses : adhésion à un parti)» (Perrineau, 1994). Il est clair que le concept d'engagement politique reste un concept assez ambigu et réfère souvent à la notion de participation politique. Brady, Verba, et Schlozman (1995) estiment que l'intérêt politique représente la mesure standard de l'engagement politique. Nous l'appréhendons donc comme la manifestation d'un intérêt pour une action.

Récemment, Valeriani et Vaccari (2016) ont fait valoir que les médias sociaux permettent d'augmenter les chances de l'exposition accidentelle et d'aboutir à de multiples formes d'engagement politique. À partir de quelques études sur les élections de 2012, Koc-Michalska et al. (2014) ont estimé qu'il y a des indications que l'usage des médias sociaux a amélioré la participation politique de ceux qui n'étaient pas engagés auparavant.

Globalement, les travaux de recherche sont mitigés, mais en majorité provisoirement positifs quant à la façon dont les médias sociaux contribuent à la participation des citoyens à la vie civique et politique. Conformément aux questions relatives à la compétition en ligne, les visions scientifiques concernant l'engagement et la participation politique des citoyens restent divisées par deux points de vue opposés. La thèse de la mobilisation stipule qu'Internet a le potentiel d'informer, d'organiser et d'engager les citoyens et que ces derniers seront entraînés progressivement dans la vie politique (Strandberg, 2013) et à l'opposé, la thèse du renforcement soutient que la politique en ligne ne concerne que ceux qui sont politiquement impliqués et intéressés (Norris, 2001). Il s'agirait plutôt d'un effet de renforcement — par des informations complémentaires — qui est constaté avec l'émergence des nou-

velles technologies (Norris, 2003). La question fondamentale qui se pose aujourd'hui dans la recherche sur la participation politique est de savoir si cette participation peut être prolongée au-delà d'une circonscription étroite des citoyens politiquement actifs, informés et impliqués (Iyengar et McGrady, 2007 cité dans Loader & Mercea, 2011). La réponse nous vient récemment de Valeriani et Vaccari (2016) et de Strandberg (2013) qui estiment que les médias sociaux pourraient bouleverser les modèles d'engagements établis, car l'exposition volontaire n'a plus lieu d'être. Aujourd'hui, avec le Web 2.0, les citoyens non engagés et désintéressés sont susceptibles d'être exposés accidentellement à des messages politiques via les sites de réseaux sociaux. Ce fut l'une des stratégies numériques de la campagne d'Obama en 2012 d'après Bimber (2014) qui estime qu'en partageant l'information politique sur leur profil, les citoyens engagés augmentaient la probabilité que les citoyens les moins intéressés soient accidentellement exposés à un contenu politique. En raison de ces dynamiques sur les médias sociaux, les citoyens peuvent être mobilisés dans la participation politique (Valeriani & Vaccari, 2016). Toutefois, il reste que l'usage innovant des médias sociaux par les politiciens — favorisant une forme de communication interactive et participative — aurait un impact positif sur l'engagement politique des citoyens en augmentant ainsi leur chance de participer à des activités partisans comme l'adhésion, les dons, le contact avec les représentants, le fait d'assister à des réunions politiques (Koc-Michalska et al., 2014).

MÉDIAS SOCIAUX ET INTERACTIVITÉ

Bien qu'il y ait un consensus académique quant à l'importance d'étudier les niveaux d'interactivité du web en politique, il y en a moins sur la définition de l'interactivité et la manière de la caractériser (Bucy, 2004). L'interactivité selon Ben-

tivegna (2002) « concerns the relationship of the user with the communication supply and the relationships among the users themselves » (Small, 2011). D. G. Lilleker et Malagón (2010) estiment que pour qu'un message soit interactif, il doit être transformé en un échange de communication, c'est-à-dire en conversation. Cette approche est conforme à celle de Rafaelli (1988 cité dans D. Lilleker & Jackson, 2011) qui s'était penché sur l'interaction humaine et la conversation et avait soutenu que la communication en face à face présentait le plus haut niveau d'interaction. Suite au développement technologique, de nouveaux supports permettant l'interaction humaine ont émergé aujourd'hui. Citons par exemple les espaces dans les sites de réseaux sociaux comme le « mur » sur Facebook, les messages privés, les fonctions sur Twitter : @usager et « Retweet »... Il existe par ailleurs plusieurs degrés d'interactivité, du simple clic pour suivre un lien à un niveau plus avancé de participation à une conversation. Kioussis (2002) pour sa part, définit l'interactivité comme « un environnement créé par une technologie de communication dans lequel les participants peuvent communiquer (one-to-one, one-to-many, many-to-many) symétriquement et asymétriquement et peuvent participer à des échanges réciproques de messages ». Ainsi, l'interactivité n'est pas seulement une fonction de la technologie qui permet d'interagir avec un site web via des hyperliens, mais aussi et surtout un processus dialogique entre les utilisateurs (D. G. Lilleker & Malagón, 2010). Jusqu'ici la majorité des études a conclu que les partis politiques n'utilisent pas les fonctionnalités d'Internet pour dialoguer et interagir avec les citoyens, mais plutôt pour diffuser l'information. Leur interactivité demeure faible et leurs échanges horizontaux très limités. Stromer-Galley (2014) parle de « Controlled interactivity » pour décrire l'interactivité proposée généralement par les acteurs politiques sur les médias sociaux. Comme Giasson et al. (2013) l'ont confirmé auparavant : la majorité d'entre eux préfère ne pas s'aventurer dans cette direction et rester plutôt dans un terrain

neutre ou un «terrain connu» par peur des possibles dérapages communicationnels ou la perte de contrôle du message de campagne et parfois même par crainte d'ambiguïté dans les réponses. Les recherches sur les campagnes en ligne ont fait part de résultats mitigés quant à l'adoption de nouvelles fonctionnalités interactives et participatives des plateformes numériques par les acteurs politiques. Pour ce qui est de l'interactivité avec les citoyens, nous pensons qu'elle dépend en grande partie de la volonté des organisations politiques à vouloir interagir avec eux et de favoriser leur participation dans la vie politique. Dans cette même logique Koc-Michalska et al. (2014) confirment que l'usage innovant des plateformes numériques dépend en grande partie de la volonté des stratèges de la campagne politique en dépit des potentialités du Web social (communication horizontale, interactive et participative). Nous avançons encore que les décisions d'exploiter le potentiel interactif et participatif des technologies du Web 2.0 reviennent principalement aux candidats et aux partis politiques en fonction de la stratégie de communication adoptée.

MÉDIAS SOCIAUX ET PERSONNALISATION

Depuis quelques années, dans les démocraties occidentales un désintérêt considérable envers la politique s'est fait sentir. Cette situation qualifiée de malaise démocratique (Chadwick, 2006) due au développement du cynisme politique s'est traduite par un taux de participation aux élections de plus en plus faible (Verville & Giasson, 2011). Cette situation inquiétante a poussé les organisations politiques à chercher des stratégies alternatives pour séduire l'électorat. Le recours aux nouvelles technologies du Web 2.0 a constitué une première solution pour atteindre et convaincre les désintéressés politiques et les jeunes qui ont investi largement les médias sociaux. Par la suite, les organisations politiques ont développé une nouvelle stratégie qui s'est traduite par une nou-

velle forme d'usage assez particulière : la personnalisation politique sur les médias sociaux (Vergeer & Hermans, 2013). Bien que ce concept ait largement été étudié notamment dans le champ de la publicité politique (Kaid & Holtz-Bacha, 2006) et de la couverture médiatique (Kriesi, 2012), il constitue aujourd'hui une forme d'usage adoptée davantage par la classe politique sur les plateformes numériques et en l'occurrence sur Twitter et Facebook (G. S. Enli & Skogerbø, 2013 ; G. S. Enli & Thumim, 2012 ; D. Lilleker & Jackson, 2011 ; Vergeer & Hermans, 2013). Par conséquent, on peut dire qu'aujourd'hui le débat sur la personnalisation du politique a été relancé, mais cette fois-ci au niveau des médias sociaux (G. S. Enli & Skogerbø, 2013 ; Vergeer & Hermans, 2013).

Dans ce même ordre d'idée, G. S. Enli et Skogerbø (2013) estiment que les médias sociaux sont entrés dans un processus de communication politique qui repose essentiellement sur les personnalités et les caractéristiques personnelles des politiciens ce qui rejoint en quelque sorte le concept de «médiatisation de la politique» au sens de Esser et Strömbäck (2014) qui soutiennent que les politiques se doivent désormais de construire, de partager une image publique et de mettre en valeur leur côté personnel et privé. Les études récentes ont fait valoir que le « self-management » a été considéré comme l'une des principales fonctions des médias sociaux où les candidats politiques mettaient en valeur leur côté personnel et privé pour accroître leur image publique (G. S. Enli & Thumim, 2012 ; Nilsson, 2012). D'autre part, et au Royaume-Uni précisément, D. Lilleker et Jackson (2011) ont analysé l'usage de Twitter par les députés et ont conclu que ces acteurs politiques utilisaient Twitter essentiellement comme un outil de gestion de l'impression à des fins d'auto-promotion. L'objectif étant la construction d'une image positive.

À travers la gestion de l'impression, l'objectif des politiciens est évident : attirer l'attention

des électeurs qui ont généralement tendance à développer une impression intuitive du politique basée souvent sur le style, l'apparence et la personnalité (De Laudsteer et al., 2008 cité dans D. Lilleker & Jackson, 2011) d'autant plus que l'Internet et particulièrement les médias sociaux constituent pour les politiciens des espaces propices pour présenter une bonne image politique et parfois même pour façonner les perceptions du public grâce au contact direct et permanent avec lui (Vergeer & Hermans, 2013). Parfois, l'interactivité aide à améliorer l'image d'un candidat en le faisant paraître plus démocratique et plus ouvert. L'image des politiques sur les plateformes numériques est souvent construite autour de la divulgation de leur vie privée et parfois en mettant en avant leur côté humain sympathique, en faisant usage d'humour et en divulguant des détails sur leur vie privée (D. Lilleker & Jackson, 2011). Des comportements bien connus par tous.

Dans ce sens, Facebook et Twitter ont beaucoup servi aux acteurs politiques pour leur promotion et le contrôle de leur image. Cet usage, qualifié «d'usage marketing» par Verville et Giasson (2011) a été constaté dans plusieurs pays et dans différents contextes électoraux. Il s'agit d'un usage des médias sociaux qui limite la participation politique des citoyens et privilégie plutôt la diffusion de l'information partisane et l'usage des techniques du marketing politique (Verville & Giasson, 2011). Dans cette optique, certains chercheurs à l'instar de Larsson (2013b) estiment qu'un usage auto-promotionnel, à des fins marketing dénote un cyber-pessimisme envers les technologies du Web 2.0 et va à l'encontre d'un usage citoyen qui favorise l'interactivité, l'engagement et la participation des citoyens dans la vie politique.

CONCLUSION

Aujourd'hui, l'accès du citoyen à une multitude de médias et d'outils numériques le rend plus exigeant envers l'offre interactive. La multiplication des plateformes numériques recourant aux fonctionnalités du Web 2.0 a fait que l'internaute ne se contente plus d'interagir avec un site web, mais exige plutôt une interaction avec un acteur politique (humain-humain) grâce aux médias sociaux. Le fait de ne pas interagir avec les citoyens peut être mal perçu et peut donner une image négative du politicien et de son parti (paraître non démocrate ou incompetent en termes numérique).

Le recours aux médias sociaux comme plateformes de communication présente des avantages aussi bien pour les partis politiques que pour le public et le système démocratique en général. La collaboration et l'interactivité sont les bases de l'infrastructure de ces dispositifs ce qui permettrait de favoriser la participation en ligne des individus (l'utilisateur est lui-même acteur et coproducteur d'informations). C'est bien parce qu'ils permettent à leurs usagers de s'adresser à un ou plusieurs destinataires, de les interpeller et de les impliquer (Eyries, 2015 ; Roginsky & De Cock, 2015) qu'ils ont ouvert dans le domaine de la recherche en communication politique la question de savoir si, en pratique, ils ont créé un nouvel espace public de participation et d'interaction entre les élites politiques et les citoyens (Graham, Broersma, & Hazelhoff, 2013 ; D. G. Lilleker & Malagón, 2010 ; Vergeer & Hermans, 2013). L'étude de cette question pose plusieurs problèmes : l'activation du potentiel interactif des plateformes numériques comme Twitter et Facebook, par exemple, dépend fortement des usages et des capacités d'appropriation des utilisateurs. Cette question et tous les problèmes qui en découlent ont suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs en science politique, lesquels ont surtout investigué jusqu'ici les volets web des cam-

pagnes politiques faites à l'échelon national dans les démocraties établies.

Dans les pratiques et d'après la littérature qui a porté majoritairement sur les démocraties établies, ces dispositifs n'ont pas vraiment permis de renforcer la participation et l'engagement politique des citoyens, mais ont plutôt reproduit les modes de communication traditionnels qui limitent la participation politique des citoyens et privilégient la diffusion de l'information partisane (Giasson et al., 2013 ; Koc-Michalska et al., 2014 ; Schweitzer, 2011 ; Small, 2012).

RÉFÉRENCES

- Alcaud, D. (2004). *Dictionnaire de sciences politiques et sociales*. Sirey.
- Bastien, F., & Greffet, F. (2009). Les campagnes électorales sur internet : une comparaison entre france et québec. *Hermès, La Revue*(2), 211–219.
- Bentivegna, S. (2002). Politics and new media. *The handbook of new media*, 50–61.
- Bimber, B. (2012). Digital media and citizenship. *The SAGE handbook of political communication*, 115–127.
- Bimber, B. (2014). Digital media in the obama campaigns of 2008 and 2012 : Adaptation to the personalized political communication environment. *Journal of Information Technology & Politics*, 11(2), 130–150.
- Bimber, B., Cunill, M. C., Copeland, L., & Gibson, R. (2015). Digital media and political participation : The moderating role of political interest across acts and over time. *Social Science Computer Review*, 33(1), 21–42.
- Bimber, B., & Davis, R. (2003). *Campaigning online : The internet in us elections*. Oxford University Press.
- Blumler, J. G., & Kavanagh, D. (1999). The third age of political communication : Influences and features. *Political communication*, 16(3), 209–230.
- Boulianne, S. (2009). Does internet use affect engagement ? a meta-analysis of research. *Political communication*, 26(2), 193–211.
- Boulianne, S. (2015). Social media use and participation : A meta-analysis of current research. *Information, Communication & Society*, 18(5), 524–538.
- Brady, H. E., Verba, S., & Schlozman, K. L. (1995). Beyond ses : A resource model of political participation. *American Political Science Review*, 89(02), 271–294.
- Bucy, E. P. (2004). Interactivity in society : Locating an elusive concept : Where interactivity resides. *The Information society*, 20(5), 375–385.
- Carlson, T., & Strandberg, K. (2008). Riding the web 2.0 wave : Candidates on youtube in the 2007 finnish national elections. *Journal of information technology & politics*, 5(2), 159–174.
- Chadwick, A. (2006). Internet politics : States, citizens, and new communication technologies. New York, NY.
- Chadwick, A. (2011). The hybrid media system. In *Ecpr general conference, reykjavik, iceland* (pp. 25–27).
- Chadwick, A. (2013). *The hybrid media system : Politics and power*. Oxford University Press.
- Chadwick, A., & Stromer-Galley, J. (2016). *Digital media, power, and democracy in parties and election campaigns : Party decline or party renewal ?* SAGE Publications Sage CA : Los Angeles, CA.
- Chen, P. J., & Smith, P. J. (2010). Adoption and use of digital media in election campaigns : Australia, canada and new zealand compared. *Public Communication Review*, 1(1), 3–26.
- Cogburn, D. L., & Espinoza-Vasquez, F. K. (2011). From networked nominee to networked nation : Examining the impact of web 2.0 and social media on political parti-

- cipation and civic engagement in the 2008 obama campaign. *Journal of Political Marketing*, 10(1-2), 189–213.
- Coleman, S., & Blumler, J. G. (2009). *The internet and democratic citizenship : Theory, practice and policy*. Cambridge University Press.
- Dennis, J. W., Chadwick, A., & Smith, A. P. (2016). Politics in the age of hybrid media : power, systems, and media logics. In *The routledge companion to social media and politics*. Routledge.
- Enli, G., & Moe, H. (2013). Introduction to special issue : Social media and election campaigns—key tendencies and ways forward. *Information, Communication & Society*, 16(5), 637–645.
- Enli, G. S., & Skogerbø, E. (2013). Personalized campaigns in party-centred politics : Twitter and facebook as arenas for political communication. *Information, Communication & Society*, 16(5), 757–774.
- Enli, G. S., & Thumim, N. (2012). Socializing and self-representation online : exploring facebook. *Observatorio (OBS*)*, 6(1).
- Esser, F., & Strömbäck, J. (2014). Mediatization of politics. *Biggleswade : Palgrave Macmillan*.
- Eyries, A. (2015). Deux campagnes électorales dans la twittosphère. *Les Cahiers du numérique*, 11(4), 75–90.
- Giasson, T., Greffet, F., & Chacon, G. (2014). Digital campaigning in a comparative perspective : Online strategies in the 2012 elections in france and quebec. *Colloque annuel de l'Association internationale de science politique*.
- Giasson, T., Le Bars, G., Bastien, F., & Verville, M. (2013). # qc2012 : l'utilisation de twitter par les partis. *Bastien, F., Bélanger, É., Gélinau, F.(Éds.), Les Québécois aux urnes, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal*.
- Gibson, R., & Cantijoch, M. (2013). Conceptualizing and measuring participation in the age of the internet : Is online political engagement really different to offline ? *The Journal of Politics*, 75(3), 701–716.
- Gibson, R., Römmele, A., & Williamson, A. (2014). *Chasing the digital wave : International perspectives on the growth of online campaigning*. Taylor & Francis.
- Gibson, R. K. (2015). Party change, social media and the rise of "citizen-initiated" campaigning. *Party politics*, 21(2), 183–197.
- Gibson, R. K., Lusoli, W., & Ward, S. (2008). Nationalizing and normalizing the local ? a comparative analysis of online candidate campaigning in australia and britain. *Journal of Information Technology & Politics*, 4(4), 15–30.
- Gibson, R. K., & McAllister, I. (2011). Do online election campaigns win votes ? the 2007 australian "youtube" election. *Political Communication*, 28(2), 227–244.
- Gibson, R. K., & McAllister, I. (2015). Normalising or equalising party competition ? assessing the impact of the web on election campaigning. *Political Studies*, 63(3), 529–547.
- Gibson, R. K., & Ward, S. (2012). Political organizations and campaigning online. *The SAGE handbook of political communication*, 62–74.
- Gil de Zuniga, H., Puig-I-Abril, E., & Rojas, H. (2009). Weblogs, traditional sources online and political participation : An assessment of how the internet is changing the political environment. *New media & society*, 11(4), 553–574.
- Graham, T., Broersma, M., & Hazelhoff, K. (2013). Closing the gap ? twitter as an instrument for connected representation. *The media, political participation and empowerment*, 71–88.
- Graham, T., Broersma, M., Hazelhoff, K., & van't Haar, G. (2013). Between broadcasting political messages and interacting with voters : The use of twitter during the 2010 uk general election campaign. *Infor-*

- tion, *Communication & Society*, 16(5), 692–716.
- Hindman, M. (2008). *The myth of digital democracy*. Princeton University Press.
- Jackson, N. A., & Lilleker, D. G. (2009). Building an architecture of participation ? political parties and web 2.0 in Britain. *Journal of Information Technology & Politics*, 6(3-4), 232–250.
- Kaid, L. L., & Holtz-Bacha, C. (2006). *The sage handbook of political advertising*. Sage Publications.
- Kalnes, Ø. (2009). Norwegian parties and web 2.0. *Journal of Information Technology & Politics*, 6(3-4), 251–266.
- Kiousis, S. (2002). Interactivity : a concept explication. *new media & society*, 4(3), 355–383.
- Koc-Michalska, K., Gibson, R., & Vedel, T. (2014). Online campaigning in France, 2007–2012 : political actors and citizens in the aftermath of the web. 2.0 evolution. *Journal of Information Technology & Politics*, 11(2), 220–244.
- Koc-Michalska, K., Lilleker, D. G., Smith, A., & Weissmann, D. (2016). The normalization of online campaigning in the web. 2.0 era. *European Journal of Communication*, 31(3), 331–350.
- Koc-Michalska, K., Lilleker, D. G., & Vedel, T. (2016). *Civic political engagement and social change in the new digital age*. SAGE Publications Sage UK : London, England.
- Kriesi, H. (2012). Personalization of national election campaigns. *Party Politics*, 18(6), 825–844.
- Larsson, A. O. (2013a). Bringing it all back home ? social media practices by Swedish municipalities. *European Journal of Communication*, 28(6), 681–695.
- Larsson, A. O. (2013b). Rejected bits of program code ? : Why notions of "politics 2.0" remain (mostly) unfulfilled. *Journal of Information Technology & Politics*, 10(1), 72–85.
- Larsson, A. O. (2016). Online, all the time ? a quantitative assessment of the permanent campaign on Facebook. *New Media & Society*, 18(2), 274–292.
- Larsson, A. O., & Ihlen, Ø. (2015). Birds of a feather flock together ? party leaders on Twitter during the 2013 Norwegian elections. *European Journal of Communication*, 30(6), 666–681.
- Larsson, A. O., & Moe, H. (2014). Triumph of the underdogs ? comparing Twitter use by political actors during two Norwegian election campaigns. *Sage Open*, 4(4), 2158244014559015.
- Larsson, A. O., & Skogerbø, E. (2016). Out with the old, in with the new ? perceptions of social (and other) media by local and regional Norwegian politicians. *new media & society*, 1461444816661549.
- Larsson, A. O., & Svensson, J. (2014). Politicians online—identifying current research opportunities. *First Monday*, 19(4).
- Lilleker, D., & Jackson, N. (2011). *Political campaigning, elections and the internet : Comparing the US, UK, France and Germany* (Vol. 4). Routledge.
- Lilleker, D., & Vedel, T. (2013). The internet in campaigns and elections.
- Lilleker, D. G., Koc-Michalska, K., Schweitzer, E. J., Jacunski, M., Jackson, N., & Vedel, T. (2011). Informing, engaging, mobilizing or interacting : Searching for a European model of web campaigning. *European Journal of Communication*, 26(3), 195–213.
- Lilleker, D. G., & Malagón, C. (2010). Levels of interactivity in the 2007 French presidential candidates' websites. *European Journal of Communication*, 25(1), 25–42.
- Loader, B. D., & Mercea, D. (2011). Networking democracy ? social media innovations and participatory politics. *Information, Communication & Society*, 14(6), 757–769.
- Margolis, M., & Resnick, D. (2000). *Politics as usual : The cyberspace revolution* (Vol. 6).

- Sage Publications.
- Millerand, F., Rueff, J., & Proulx, S. (2010). *Web social : mutation de la communication*. PUQ.
- Nilsson, B. (2012). Politicians' blogs : Strategic self-presentations and identities. *Identity*, 12(3), 247–265.
- Norris, P. (2001). *Digital divide : Civic engagement, information poverty, and the internet worldwide*. Cambridge University Press.
- Norris, P. (2003). Preaching to the converted ? pluralism, participation and party websites. *Party politics*, 9(1), 21–45.
- Perrineau, P. (1994). *L'engagement politique : déclin ou mutation ?* Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Roginsky, S., & De Cock, B. (2015). Faire campagne sur twitter. modalités d'énonciation et mises en récit des candidats à l'élection européenne. *Les Cahiers du numérique*, 11(4), 119–144.
- Schweitzer, E. J. (2008). Innovation or normalization in e-campaigning ? a longitudinal content and structural analysis of german party websites in the 2002 and 2005 national elections. *European Journal of Communication*, 23(4), 449–470.
- Schweitzer, E. J. (2011). Normalization 2.0 : A longitudinal analysis of german online campaigns in the national elections 2002–9. *European Journal of Communication*, 26(4), 310–327.
- Small, T. A. (2010). La politique canadienne en 140 caractères : la vie des partis dans l'univers twitter. *Revue parlementaire canadienne*, 33(3), 41–48.
- Small, T. A. (2011). What the hashtag ? a content analysis of canadian politics on twitter. *Information, Communication & Society*, 14(6), 872–895.
- Small, T. A. (2012). Are we friends yet ? online relationship marketing by political parties. *Political marketing in Canada*, 193–208.
- Smith, J. (2009). A canadian e-election 2008 ? online media and political competition.
- Strandberg, K. (2013). A social media revolution or just a case of history repeating itself ? the use of social media in the 2011 finnish parliamentary elections. *New Media & Society*, 15(8), 1329–1347.
- Stromer-Galley, J. (2014). *Presidential campaigning in the internet age*. Oxford University Press.
- Vaccari, C. (2010). Technology is a commodity ? : the internet in the 2008 united states presidential election. *Journal of Information Technology & Politics*, 7(4), 318–339.
- Vaccari, C. (2013). *Digital politics in western democracies : a comparative study*. JHU Press.
- Valeriani, A., & Vaccari, C. (2016). Accidental exposure to politics on social media as online participation equalizer in germany, italy, and the united kingdom. *new media & society*, 18(9), 1857–1874.
- Vergeer, M., & Hermans, L. (2013). Campaigning on twitter : Microblogging and online social networking as campaign tools in the 2010 general elections in the netherlands. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 18(4), 399–419.
- Vergeer, M., Hermans, L., & Sams, S. (2013). Online social networks and microblogging in political campaigning : The exploration of a new campaign tool and a new campaign style. *Party Politics*, 19(3), 477–501.
- Verville, M., & Giasson, T. (2011). Les partis politiques provinciaux québécois à l'heure du web 2.0 et des médias sociaux.
- Vesnic-Alujevic, L. (2016). European elections and facebook : Political advertising and deliberation ? In *(r) evolutionizing political communication through social media* (pp. 191–209). IGI Global.
- Vitak, J., Zube, P., Smock, A., Carr, C. T., Ellison, N., & Lampe, C. (2011). It's complicated : Facebook users' political participation in the 2008 election. *CyberPsychology, behavior, and social networking*, 14(3), 107–

114.

- Ward, S., & Gibson, R. (2009). European political organizations and the internet. mobilization, participation and change. *Routledge handbook of Internet politics*, 25–39.
- Williams, C. B., & Gulati, G. J. (2013). Social networks in political campaigns : Facebook and the congressional elections of 2006 and 2008. *New Media & Society*, 15(1), 52–71.
- Wojcik, S., Gadras, S., & Blanchard, G. (2013). *Analyser la participation politique en ligne : des traces numériques aux pratiques sociales*. Armand Colin.

2. LA NOTION DE LIBERTÉ CHEZ CHARLES TAYLOR : LES PROLÉGOMÈNES D'UNE CITOYENNETÉ PLURINATIONALE AU CANADA.

GUSTAVO GABRIEL SANTAFÉ¹

UNIVERSITÉ LAVAL

GUSTAVO-GABRIEL.SANTAFE.1@ULaval.CA

Résumé

Avec cet article, nous proposons une réflexion sur une citoyenneté plurinationale dans un régime fédéral multinational. En nous inspirant de l'anthropologie philosophique de Charles Taylor, nous postulons que sa conception de la liberté – redynamisée à partir des deux conceptions d'Isaiah Berlin – est importante pour deux raisons. Premièrement, elle contribue à concilier les deux pôles de la dichotomie faite par Berlin. Deuxièmement, elle nous permet de réfléchir à une dimension collective de la liberté. C'est pourquoi nous l'opérationnalisons comme étant les prolégomènes d'une interprétation de la liberté collective/nationale dans un État fédéral multinational. Nous prenons l'exemple de la fédération canadienne afin d'appliquer les propositions de Taylor pour une liberté ancrée dans une ontologie éthico-politique dans le cas de la nation québécoise. Enfin, en empruntant à Michael Keating le concept de « projet national », nous suggérons que les initiatives visant à établir une constitution québécoise interne, un hymne national officiel et une politique officielle de l'interculturalisme sont nécessaires à la consolidation d'une citoyenneté plurinationale dans un État multinational.

INTRODUCTION

L'aménagement de la diversité – qu'elle soit nationale, ethnoculturelle ou identitaire – est aujourd'hui considéré comme l'un des défis les plus importants qui traversent les sociétés pluri-culturelles (Bouchard & Taylor, 2008 ; Kymlicka, 2001). Le contexte historico-politique canadien est à cet égard intéressant à analyser, puisque ce dernier s'inscrit dans une dynamique de conciliation de la diversité depuis les débuts de son édification confédérative en 1867. Avec les mains fortes des George-Étienne Cartier, Thomas D'arcy-McGee et Alexander Galt² (Laforest & Mathieu, 2016), la fédération canadienne, depuis sa naissance, s'est donné comme objectif principal de se consolider en suivant un certain leitmotiv de l'ouverture à la diversité. Grandissant côte à côte avec la démocratie et le libéralisme, le pluralisme s'est présenté comme étant l'approche la plus adéquate dans un Canada où la pluralité est un fait social inéluctable. Sous cette optique, le Canada nous fournit, tous les prérequis d'une société caractérisée par la multiplication des rapports dualistes et interculturels. Suite à l'avènement de la modernité³, la société canadienne doit de nos jours faire face à un constant examen de la nature de son régime politique, à savoir si ce dernier répond de manière légitime et raisonnable à cette réalité plurinationale et pluriculturelle. À cela on peut ajouter la question des rapports entre le Canada et les peuples autochtones ; une telle question se pose avec pertinence compte tenu que l'histoire du Canada est marquée par la présence des Premières Nations et des Inuits.

Dans cet article, nous ferons appel à la pensée de Charles Taylor afin d'analyser la réalité plurinationale du Canada au XXI^e siècle. Notre proposition se voudra complémentaire à l'ensemble de la littérature scientifique du fédéralisme multinational comme théorie politique normative (Laforest & Roy, 2014 ; Watts, 1971). Par la

suite, nous nous approprierons les cadres conceptuels de « l'ontologie éthico-politique », de « l'évaluation forte » (Strong Evaluation) et de la « liberté » chez Charles Taylor afin de structurer notre propos. En puisant substantiellement dans les fondements interprétatifs de la conception de la liberté chez Berlin (1988), Taylor (1997d) a proposé une réflexion critique sur cette notion de liberté, en faisant appel à une réconciliation des deux pôles de la dichotomie entre liberté négative et liberté positive. À partir de cette nouvelle interprétation, Charles Taylor reprend le flambeau de la réflexion sur les deux conceptions de la liberté. En s'inspirant à la fois du libéralisme anglo-saxon – telles que furent les propositions de John Stuart Mill – et de l'idéalisme allemand (Taylor, 1997c, 1998), Taylor tente de la sorte de redéfinir ces deux conceptions de liberté pour leur donner un sens plus circonscrit. À partir de l'interprétation du terme de « liberté » faite par Taylor, nous tenterons à notre tour de mettre en application cette dernière afin d'y voir plus clair dans une conception de la citoyenneté plurinationale (Keating, 2001), dans un contexte d'État multinational (A.-G. Gagnon, 2008 ; Parent, 2011 ; Requejo, 2009).

Puisque la notion de liberté négative chez Berlin se comprend comme étant l'absence de contraintes, celle-ci fait référence aux libertés individuelles issues du libéralisme classique. Cette « absence de contraintes » est assurée par l'État et plus concrètement par les lois et la Constitution. Ensuite, la liberté positive s'établit comme étant la capacité effective d'autodétermination permise par la raison critique (Berlin, 1988 ; Crowder, 2004). Or, à l'instar de Taylor (1997d), nous suggérerons de concevoir ces deux types de libertés comme étant consubstantielles et de la sorte, applicables dans une dimension collective afin de permettre l'édification d'une citoyenneté issue d'une réalité plurinationale. Ainsi, la liberté positive qui, grosso modo, est associée à la capacité de l'accomplissement de soi, ne doit pas se concevoir comme une pratique désuète.

Au contraire, elle est autant fondamentale à la consolidation de la citoyenneté que la liberté négative. C'est en ce sens que nous proposons les prolégomènes d'une citoyenneté en contexte de fédéralisme multinational qui prend à la fois prégnance dans la pensée du libéralisme anglo-saxon et dans la philosophie allemande du XVI^e au XVIII^e siècles— présentes dans l'entreprise d'anthropologie philosophique de Taylor et en lien avec sa notion de liberté. Finalement, nous tenterons d'appliquer cet apport interprétatif et normatif de la consubstantialité des deux libertés au cas du Québec afin que celui-ci puisse sortir de son « exil intérieur » (Laforest & Roy, 2014), et ainsi, pouvoir rendre effectives les assises d'un « projet national » (Keating, 1997) tributaires d'une liberté collective dans la fédération canadienne, et ce malgré l'absence de reconnaissance constitutionnelle formelle de la nation québécoise comme société distincte.

LA CONCEPTION DE LA LIBERTÉ CHEZ CHARLES TAYLOR : UNE ONTOLOGIE ÉTHICO-POLITIQUE EN OPPOSITION AU PARADIGME DE L'ATOMISME

Dans sa réflexion sur l'identité moderne, Taylor est explicite lorsqu'il tente à la fois d'être critique envers le libéralisme classique, tout en lui octroyant des nouvelles assises conceptuelles. À ce propos, dans les *Sources du moi* (2003) et dans *Modern Social Imaginaries* (2004), Taylor établit une herméneutique philosophique de l'identité moderne (Maclure, 2006). Toutefois, pour notre tâche réflexive, nous ne ferons usage que d'une partie de l'ensemble de l'œuvre de Taylor. Ainsi, en se montrant sceptique auprès de la conception d'une identité qui serait tributaire d'une conception proprement individualiste, Taylor s'inspire des philosophies du langage et de la phénoménologie⁴ afin de construire une pensée critique des dérives ontologiques du libéralisme

individualiste.

Puisque la philosophie politique anglo-saxonne des XVII^e et XVIII^e siècles met de l'avant un paradigme atomiste comme ontologie de l'agir humain, le socle de la réflexion anthropologique de Taylor est de trouver une solution de rechange à celle-ci comme paradigme de la condition humaine (Taylor, 1997b). Ainsi, la représentation de l'être humain comme « autosuffisant » est, selon Taylor, une mauvaise conception de l'ontologie humaine (Taylor, 1997b). Au contraire, lui-même marqué par un héritage aristotélicien, Taylor postule que l'affirmation des droits et libertés fondamentales chez les individus nécessite un certain arrière-plan éthique (Laforest & de Lara, 1998). Ainsi tel que le suggère Macpherson (1973), un tissu social qui dépasse l'individu est fondamental, car c'est ce qui donne un sens réel à l'affirmation des droits et des libertés. Ce faisant, en puisant dans la philosophie continentale, Taylor s'inspire, entre autres, de la pensée d'Hegel, d'Herder, de Wittgenstein et de Merleau-Ponty, afin de reprendre l'idée de l'expression du sujet comme prolongement identitaire du « Soi » (Taylor, 1997a). L'expression est donc une « épiphanie de l'être » qui rend toute conscience du soi tangible (B. Gagnon, 2002 ; Taylor, 2003). Ainsi, tel que postulé précédemment, une reconnaissance de la part d'autrui est nécessaire, afin que nous puissions nous-mêmes atteindre l'émancipation personnelle et inversement. C'est en ce sens que Taylor répond à la lacune ontologique d'un « Moi » désincarné prôné par le libéralisme classique. À cet égard, il souligne dans son essai, *Multiculturalisme : Différence et démocratie* (2009), la nécessité d'un rapport dialogique afin de pouvoir rendre intelligibles des libertés qui paraissent a priori sans réelle consistance effective. Dès lors, la réciprocité est le fondement qui représente l'ontologie éthico-politique chez l'être humain. Les individus bénéficiant d'une reconnaissance effective peuvent se développer dans une société où il y a une reconnaissance mutuelle de leurs

droits et de leurs libertés et dans laquelle choisir des projets de vie devient fondamentalement possible (Taylor, 1997b). La conception de l'Un, maître de toutes ses significations, prend tout son sens quand il entre en dialogue avec l'Autre. Or, sous cette herméneutique rectificatrice, Taylor présente l'identité de chaque individu comme intrinsèquement liée à une éthique de la reconnaissance (Taylor, 1997a).

Pour expliciter davantage cette prémisse, il place au centre de sa réflexion la notion de « l'évaluation forte » (Strong Evaluation). Inspiré par la philosophie aristotélicienne qui entretient un lien profond entre l'éthique et le politique, Taylor place l'importance de la vertu morale comme prédisposition à la nature humaine (B. Gagnon, 2002). Ainsi, en termes aristotéliens, la phronesis représente le juste milieu – moral – de notre capacité éthico-politique d'interaction avec autrui (Taylor, 2003 ; Taylor & Constantineau, 1988). À partir de cette interprétation de l'agir humain dans un contexte éthique, Taylor puise également substantiellement dans les postulats d'Hegel pour arriver à la consolidation d'une vie éthique (Moggach, 2013 ; Taylor, 1998). C'est en ce sens que nous pouvons dire que Taylor établit une herméneutique multiple et entrecroisée des philosophies de la Grèce antique, du XVIII^e et du XIX^e siècle afin d'appliquer leurs propositions à des enjeux actuels. Tributaire de cette relecture des philosophies du passé, il élabore la notion d'« évaluation forte » (Strong Evaluation), qui représente, grosso modo, les capacités morales, cognitives et affectives de chaque être humain (Maclure, 2016 ; Meijer, 2014). Cette dernière s'érige donc par une psychologie morale inhérente chez l'être humain : celle-ci exprime la capacité de faire la distinction évaluative entre ce qui est une atteinte réelle à la liberté et ce qui ne l'est pas – une norme sociale triviale (Kymlicka, 1999 ; Meijer, 2014 ; Moggach, 2013 ; Taylor, 1997d, 2009). Nous soutenons ainsi que cette notion – l'évaluation forte – représente les capacités

morales, cognitives et affectives inhérentes à la nature humaine. Par ailleurs, dans son ouvrage coécrit avec Jocelyn Maclure, *Laïcité et liberté de conscience* (2010), nous pouvons interpréter que Taylor propose d'appliquer cette idée en évoquant que le caractère moral de « l'évaluation forte » permet aux êtres humains de s'inscrire dans un régime laïc et neutre issu d'un ancrage libéral

De surcroît, Maclure (2016) suggère que « l'évaluation forte » est issue d'une conception de l'identité qui surpasse le caractère purement superficiel que l'on attribue aux êtres humains – notamment par leurs attributs physiologiques. A contrario, celle-ci évoque que chacun d'entre nous, en tant qu'individu, est capable de faire appel à une auto-évaluation réfléchie (Reflective Self-Evaluation). En d'autres mots, tel que déjà évoqué, Taylor propose une philosophie néo-aristotélicienne qui édicte que tout individu peut faire preuve de sensibilité face à autrui, et ainsi être capable de ne pas céder à des pulsions égoïstes et/ou individualistes. De plus, cette notion éthico-politique puise aussi dans les fondements éthiques d'Emmanuel Kant. En effet, la prémisse de « l'évaluation forte » suppose que chaque personne agit en se détachement de ses désirs et ses passions susceptibles d'enfreindre l'intégrité physique et/ou morale d'autrui (Taylor, 1998). Toutefois, l'influence de la philosophie allemande sur Taylor va au-delà de la morale kantienne.

L'école de pensée qui a grandement inspiré Charles Taylor pour sa conception de l'« évaluation forte » – ainsi que pour sa conception de la liberté – vient de penseurs romantiques et « expressivistes », tels qu'Hegel et Herder. Ainsi, en se détachant du dualisme cartésien, Taylor (1998) suit attentivement les enseignements d'Hegel afin de comprendre l'identité du sujet comme étant enracinée dans une collectivité. De ce fait, à partir de la dialectique hégélienne de l'Un et de l'Autre, Taylor comprend que

chaque individu n'est pas nécessairement l'opposé irréductible d'un autre, mais que chacun d'entre nous, est par nature, un animal grégaire. Cela nous amène à la prémisse de Taylor entourant toute sa réflexion sur le multiculturalisme qui postule que notre identité individuelle est renforcée et affirmée par la reconnaissance d'autrui⁵.

En continuant dans sa critique de l'atomisme comme fondement paradigmatique de la conception de la liberté négative, Taylor (2002) voit dans l'identité moderne trois malaises : le premier est la disparition d'horizons moraux en raison d'un individualisme effréné ; le deuxième est celui du triomphe de la raison instrumentale⁶ ; puis, le troisième est la perte de liberté politique par un certain état d'être narcissique. Constatant cette interprétation alarmante d'une société où la primauté de la liberté est la norme, Taylor (1997c) tente de trouver un équilibre entre cet individualisme qui nous place dans « des cages de fer »⁷ et une interprétation purement organique de la société⁸. Dans son écrit intitulé : « What's wrong with negative liberty ? »⁹, Taylor tente de redéfinir cette dichotomie qui cantonne la notion de liberté dans les deux conceptions telles que décrites par Isaiah Berlin (Crowder, 2004 ; Taylor, 1994). En postulant que les libertés positive et négative sont insoutenables dans leurs conceptions classiques, il en ressort leurs concepts fondamentaux pour les harmoniser en une unique conception de la liberté. Ainsi, puisque la liberté positive se définit par l'autodétermination individuelle, le concept essentiel à retenir est celui de « l'accomplissement de soi ». À l'inverse, en prônant que toute action humaine doit être entreprise sans contraintes externes, le concept à prendre en considération de la liberté négative est « la possibilité d'agir » (Taylor, 1997d).

Ainsi puisqu'il y a une aporie qui s'est décelée par la dichotomisation de la notion de liberté, Taylor (1997d) tranche le débat en montrant que la liberté négative, dans son sens le plus complet,

permet d'intégrer une certaine liberté positive et non l'inverse :

« [...] Si un concept de possibilité ne peut être associé à une conception positive de la liberté alors que, au contraire, le concept d'accomplissement peut se marier, aussi bien que le concept de possibilité, avec la théorie négative, il devient possible de récuser les théories de la liberté positive par principe, en s'attachant fermement à un concept de liberté exprimé en termes de possibilité. On coupe ainsi les théories de la liberté positive à la racine, même si c'est au prix de l'atrophie d'une plus grande partie des théories négativistes elles-mêmes. Mais du moins, en s'attachant fermement à la version la plus radicale de la thèse négativiste, c'est-à-dire à celle qui n'admet que des concepts de possibilité, on ne laisse aucune possibilité de développement aux théories de la liberté positive [...] il paraît naturellement plus prudent de combattre la menace totalitaire en se retranchant sur cette position, et en élevant devant elle la barrière naturelle que cette simple question nous offre, plutôt que d'affronter l'ennemi en rase campagne et sur le terrain des concepts d'accomplissement, où nous aurons à nous battre pour distinguer le bon grain de l'ivraie parmi les concepts de ce genre. Par exemple, il faudra se battre pour une conception de l'auto-accomplissement qui situe celle-ci au niveau individuel, contre ceux qui voudraient la concevoir de manière seulement collective comme l'auto-accomplissement d'une nation ou d'une classe ».

Au-delà de cette interprétation conceptuelle originale de la notion de liberté, Taylor tente de réfléchir à une conception de la liberté qui se base *prima facie*, sur la « possibilité d'agir

», tout en gardant à l'esprit qu'il faut simultanément atteindre « l'accomplissement de soi », par le dépassement des contraintes et des pulsions internes. Ainsi, par définition, la liberté chez Taylor représente « l'absence de tout obstacle, externe ou interne, sur la voie de ce que je veux d'une manière authentique et véritable » (Taylor, 1997d). Cette assertion prend complètement son sens lorsqu'on la relie avec l'ontologie éthico-politique humaine – et la capacité de « l'évaluation forte » – qui est issue d'une conception néo-aristotélicienne de l'animal politique (*Zoon politikon*) et de l'influence de la philosophie allemande « expressiviste » de l'accomplissement de soi par un rapport dialogique (Taylor, 1997c). C'est de cette façon que Taylor tente de répondre à une conception lacunaire de l'ontologie atomiste et de la primauté de droits et libertés individuelles sans la présence d'un « arrière-plan » social.

En considérant que le libéralisme classique s'est consolidé après l'effondrement de l'Ancien régime, et par l'établissement de l'individualité humaine comme valeur fondamentale (Taylor, 2009), réfléchir à propos des deux conceptions de la liberté d'Isaiah Berlin représente une condition sine qua non pour la justification normative d'une ontologie humaine proprement éthico-politique. Dans cette perspective, une reconnaissance bilatérale entre deux ou plusieurs individus, est définitivement la force motrice de la politique de la reconnaissance chez Taylor (2009). Somme toute, en reprenant les notions de « l'évaluation forte » – comme issue d'une ontologie éthico-politique – et de la liberté – constituée par « la possibilité d'agir » et par « l'accomplissement de soi » – nous entrons le chemin par lequel nous tenterons de justifier une citoyenneté plurinationale pour le Québec en contexte de fédéralisme multinational.

ÉCLAIRCISSEMENTS DE LA PENSÉE DE TAYLOR : UN DIALOGUE AVEC DANIEL WEINSTOCK ET PAUL MAY

Dans *Philosophy in a Age of Pluralism* (Weinstock, 1994), Daniel Weinstock fait une analyse critique de la notion de « l'évaluation forte » chez Charles Taylor. Il trouve contradictoire le scepticisme de Taylor quant à une liberté substantiellement fondée sur la possibilité des agents à satisfaire leurs désirs, et sa réticence vis-à-vis l'ontologie atomiste du libéralisme classique. Aux dires de Weinstock, les deux assertions sont dans une contradiction mutuelle puisque les conditions sociales au développement de « l'évaluation forte » seraient plus fructueuses dans un arrière-plan libéral que dans un d'ordre communautaire (1994). De plus, il postule que « l'évaluation forte » est issue d'une logique de calcul coûts/bénéfices voulant instituer comme finalité, un Bien architectonique (*Hypergood*). Ce qui selon Weinstock (1994) est paradoxal puisque, dans la pratique, « l'évaluation forte » se construit par une interprétation qualitative, potentiellement issue d'une certaine subjectivité. Ce faisant, il présente deux intuitions mettant en lumière celle-ci :

1. Le développement personnel n'émane pas d'une valeur neutre, mais de valeurs subjectives ;
2. Une personne peut certes adhérer au concept de « l'évaluation forte » en tentant de trouver un Bien suprême, mais elle se verra inévitablement éblouie par certaines valeurs subjectives.

S'étant toujours montré cohérent dans sa critique, Weinstock veut corriger la contradiction de Taylor, en mettant de l'avant l'idée suivante : la mise en œuvre de « l'évaluation forte » serait davantage plausible sous l'influence du libéralisme politique. À cet effet, il soutient son assertion par le prolongement que Will Kymlicka fait du

libéralisme politique rawlsien : la sécurité de l'appartenance culturelle est dorénavant un bien premier (Primary Good), plaçant l'individu dans un contexte de choix (Laforest, 1994; Weinstock, 1994). En esquissant cette idée, selon Weinstock, le libéralisme politique permettrait davantage de tolérance et de confiance que toute conception républicaine et/ou communautarienne de la société (Weinstock, 1994).

En guise de clarification, dans le même ouvrage, Taylor élabore une réponse à la critique de Daniel Weinstock Taylor (1994). Tout d'abord, il est conscient qu'il ne définit pas de manière explicite la notion de « l'évaluation forte ». Toutefois, il tient à préciser que la manifestation de ce concept ne se réduit pas à celle suggérée par Weinstock. De plus, il rectifie que si cette notion est équivalente à un simple calcul coûts/bénéfices, il serait foncièrement désastreux de s'y résoudre Taylor (1994). À cet égard, Taylor réarticule sa pensée en disant qu'il est conscient que cette mauvaise interprétation faite par Weinstock vient du fait d'avoir utilisé le mot « évaluation » au même titre que « réflexion » ou « délibération ». Ceci nous permet d'affirmer que « l'évaluation forte » est effectivement l'ensemble des capacités humaines liées à son ontologie proprement éthico-politique Taylor (1994). En ce qui a trait à son scepticisme vis-à-vis tout biais libéral, il explique que sa critique du libéralisme s'adressait surtout à Nozick (1974); la conception de ce dernier promeut un maximum de libertés individuelles et de toutes les conceptions de la vie bonne sans l'établissement concret d'un socle collectif commun. C'est ainsi que Taylor s'inspire d'Aristote pour essayer de combiner les diverses conceptions de la vie bonne. En contrepartie, il voit d'un bon augure le libéralisme politique de John Rawls qui se proscrit à un certain procéduralisme permettant un dialogue sain entre citoyens (Rawls, 1995).

Cela dit, l'objectif de Taylor – sans adhérer à un quelconque communautarisme – est de dire

que le principe de la neutralité libérale ne suffit pas quand il est moment de réfléchir aux identités collectives fragiles telles que celle de la nation québécoise. À cet effet, Taylor est quelque peu distant vis-à-vis le libéralisme politique de Rawls (1995) ou de Will Kymlicka (1998; 2001), qui ne proposent rien de concret quant au souci intergénérationnel des identités collectives/nationales fragiles qui sont ancrées dans l'histoire d'un pays (Taylor, 1994). Il est donc nécessaire d'aller au-delà du simple respect mutuel entre individus, et de penser aussi aux conditions de la survie d'une culture et d'une identité commune. C'est en ce sens qu'il est fondamental de comprendre l'utilité de sa relecture des deux conceptions de la liberté de Berlin (Taylor, 1994). Finalement, en ralliant les principes de « la possibilité d'agir » et de « l'accomplissement de soi » dans sa nouvelle conception de la liberté, nous allons voir pourquoi l'idée d'une ontologie éthico-politique peut venir justifier une liberté collective et, par le fait même, une citoyenneté plurinationale (Taylor, 1997d).

Dans son ouvrage *Les philosophies du Multiculturalisme* (2016), Paul May esquisse un large portrait de la pensée de Taylor. Sur le point qui nous intéresse, May est conscient que Taylor tire son inspiration de la philosophie romantique, en l'opposant à une vision désincarnée du moi – quelle soit d'influence utilitariste, existentialiste ou libérale-égalitariste (May, 2016). Sous cette optique, il place les philosophies du langage et de la phénoménologie comme étant issues d'un schéma interprétatif de l'identité par des vecteurs culturels (May, 2016). Néanmoins, il précise que Taylor n'est pas essentiellement communautariste. Tout au contraire, la pensée de Taylor s'inspirerait d'un libéralisme civique. Car, si l'on se fie à sa critique de la liberté négative, il soutient une ontologie éthico-politique qui réinvestirait les individus comme citoyens participant aux institutions politiques et du même fait, à une « culture sociétale »¹⁰ (Maclure & Taylor, 2010; May, 2016). Ainsi, sa théorisation du multicul-

turalisme et de la politique de la différence serait justifiée normativement par les impératifs de la reconnaissance et de l'association politique (May, 2016). À cet égard, sa conception de la liberté, qui par ses deux principes – à savoir ceux de la « possibilité d'agir » et de « l'accomplissement de soi » – peut être liée avec sa conception éthico-politique de l'ontologie humaine. En reprenant cette interprétation de May, nous croyons qu'il est possible d'opérationnaliser le concept de « liberté » autant dans une dimension individuelle que collective. Pour notre propos, nous le ferons dans une perspective collective.

En définitive, nous pouvons percevoir que les propositions politiques de Taylor, imprégnées par la pensée philosophique hégélienne (Mogach, 2013), en tentant de concilier libertés individuelles et libertés collectives, est tributaire d'une vie politique s'oscillant entre l'universel et le particulier. De la sorte, à de nombreuses reprises, nous pouvons lire dans la réflexion de Taylor un effort pour affirmer l'identité québécoise tout en voulant la réconcilier avec le Canada (Taylor & Laforest, 1992). Nous verrons maintenant comment Taylor fait un lien direct entre liberté individuelle et liberté collective ; c'est ce qui va nous permettre de nous approprier sa conception de la liberté pour réfléchir à une citoyenneté plurinationale en contexte de fédéralisme multinational (A.-G. Gagnon, 2008 ; Parent, 2011 ; Requejo, 2009).

LES ASSISES DE LA LIBERTÉ COLLECTIVE : LE CAS DU QUÉBEC

Tel que nous l'avons expliqué précédemment, Taylor met de l'avant une définition de la liberté qui fait simultanément référence aux deux principes constitutifs de « la possibilité d'agir » et de « l'accomplissement de soi » des deux conceptions de la liberté telles de Berlin (1988). Cela dit, puisque nous avons vu que « l'accomplissement

de soi » préconise la capacité de se défaire de contraintes internes – telles que les peurs ou les angoisses –, nous utiliserons cette interprétation pour la suite de notre argumentation. Cependant, il est avant tout nécessaire de faire un lien fondamental entre la question des libertés individuelles et celle des libertés collectives. Taylor met effectivement l'accent sur l'idée que celles-ci sont interpénétrées. Selon Taylor (1996) :

« L'individu et le Volk : deux entités qui se cherchent, qui ont comme tâche de définir en quoi consiste leur originalité et de bien s'y agripper. Et, en même temps, deux agents qui existent parmi d'autres, dans un champ d'échanges à l'intérieur duquel ils ont besoin de la reconnaissance d'autrui. Les Völker (peuples), comme les individus, sont conviés à se reconnaître mutuellement dans leurs différences irremplaçables, mais complémentaires. Car ils forment ensemble la chorale humaine tout entière ».

Tel que nous l'avons avancé précédemment, cette interpénétration d'« individu » et de « collectif » dans la pensée de Taylor vient de sa conception d'un être humain comme étant ontologiquement éthico-politique. Ce n'est donc pas par simple artifice que Taylor développe la notion de « l'évaluation forte ». Celle-ci désigne de manière explicite, en termes aristotéliens, les capacités éthiques et psychologiques d'individus, étant donc par nature, des animaux politiques. C'est la raison pour laquelle Taylor n'est pas d'accord avec Weinstock (1994) au sujet de « l'évaluation forte » comme étant synonyme de « délibération » ou de « réflexion ». Au contraire, cette notion fait référence à une conception du comportement humain qui ne tend pas vers la recherche de compromis, mais qui est simplement la capacité de distinguer ce qui est nécessaire de ce qui ne l'est pas ; non en fonction de soi-même comme étant foncièrement égoïste, mais en prenant en considération au-

trui comme faisant partie de soi puisqu'il est aussi source d'identité. Taylor explicite cette idée dans son ouvrage *Multiculturalisme. Différence et démocratie* (Taylor, 2009) : « Nous sommes plutôt amenés par l'interaction avec ceux des autres qui nous touchent – ce que George Hebert Mead¹¹ appelait “les autres donneurs de sens”. La genèse de la pensée humaine, en ce sens, n'est pas “monologique” – quelque chose que chaque personne accomplirait de son propre chef –, mais bien “dialogique” ».

C'est ainsi qu'à partir de ces prolégomènes à la conception de la liberté de Charles Taylor que nous proposons la plausibilité d'une citoyenneté plurinationale dans le contexte de fédéralisme canadien. En établissant les assises normatives d'un fédéralisme multinational par l'intermédiaire du concept de liberté de Taylor, notre argument se déploie davantage dans ses écrits sur la politique canadienne. Taylor trouve ainsi, à plusieurs égards, nécessaire le mouvement québécois nationaliste-progressiste de la deuxième moitié du XX^e siècle. Effectivement, lors de la Révolution tranquille, l'État du Québec a vécu une transformation importante et qui fut le terreau fertile d'un projet national québécois inclusif et axé sur l'avenir. Les réformes furent successives et des projets tels que la nationalisation de l'hydroélectricité virent le jour (B. Gagnon, 2015).

Dans cette même veine interprétative, Taylor voit, dès lors, l'urgence d'une reconnaissance de la nation québécoise comme porteuse d'une identité collective. C'est la raison pour laquelle il percevait d'un bon augure les revendications nationalistes des années post-Révolution tranquille. Rappelons-nous que, pour Taylor, les revendications nationalistes sont tout à fait légitimes puisque selon son interprétation d'Hegel, les individus qui se reconnaissent mutuellement créent un espace porteur d'une identité commune (*Volkgeist*). Ceci dit, tributaires des postulats conceptuels de Taylor sur la liberté col-

lective, nous proposons que l'impasse actuelle d'une réconciliation canado-québécoise est de deux ordres :

1. Au niveau politico-constitutionnel, les négociations sont improbables dans un avenir prévisible ;
2. Le Québec doit faire face à ses angoisses existentielles afin de rendre effective une certaine liberté commune (Gibbins & Laforest, 1998).

La reconnaissance constitutionnelle – pensons à la clause de « la société distincte » – peut bien être considérée en fonction de la notion de liberté chez Taylor comme étant un certain mécanisme rendant possible l'« accomplissement de soi » ; ce qui viendrait conséquemment atténuer les angoisses identitaires de la nation québécoise. Néanmoins, sans recourir à une analyse exhaustive des relations politico-constitutionnelles entre le Canada et le Québec, les dates des événements entourant la promulgation de la Loi constitutionnelle de 1982 ; les échecs constitutionnels de Meech en 1990 et de Charlottetown en 1992 et les référendums québécois ratés de 1980 et 1995 sont les causes d'une certaine tendance du peuple québécois à la désillusion politique (Laforest, 1994). Bien qu'il soit conscient que, par le cours de l'histoire, l'ordre constitutionnel de la fédération canadienne, depuis 1982, soit empreint d'un grand désaccord populaire et entre de nombreux intellectuels (Laforest, 1992), Taylor s'efforce de réfléchir pour trouver des pistes de solution visant à surmonter les tensions de nature identitaires et politico-constitutionnelles entre le Québec et le Canada, et de la même manière, proposer l'idée d'un fédéralisme multinational comme voie pour une plus grande autonomie politique du Québec (B. Gagnon, 2015 ; Laforest, 1994).

C'est en reprenant l'expression de Laforest (2014), que nous postulons donc la nécessité pour le Québec de « sortir de son exil intérieur¹² » afin

de permettre l'« accomplissement de soi ». C'est là qu'entre en jeu la conception de la liberté de Taylor comme justification normative à la plausibilité de sortir de cet exil. Tel que nous l'avons suggéré précédemment, puisqu'au niveau constitutionnel la reconnaissance du Québec comme « société distincte » s'avère improbable dans un avenir proche, il est important de revenir à la conception de la liberté chez Taylor. De cette façon, l'évincement d'angoisses et de peurs internes permettrait à la nation québécoise de se projeter et d'être libre tout en restant dans le Canada. Bien qu'au sens strict du formalisme constitutionnel il n'y ait pas de reconnaissance codifiée, cette proposition est renforcée si l'on considère que le Québec a pu, jusqu'à aujourd'hui, développer un « projet national » qui lui est propre sous le même édifice constitutionnel canadien. Nous empruntons à Michael Keating le terme de « projet national » comme porteur d'un nationalisme axé sur les impératifs de développement suivants :

1. Une dimension économique qui vise à soutenir une compétitivité internationale et une autonomie territoriale ;
2. Une dimension sociale qui prend en compte l'intégration sociale des individus ;
3. Une dimension culturelle qui vise à sauvegarder une identité collective historique ;
4. Une dimension politique qui instaure les assises institutionnelles d'un régime démocratique légitime qui promouvra les intérêts nationaux (Keating, 1997).

De surcroît, nous postulons que le Québec comme « État national des Québécois »¹³ peut affirmer ces impératifs de développement par des moyens tels que la promulgation d'une constitution québécoise interne, l'officialisation d'un hymne national québécois et la mise en place d'une politique officielle de l'interculturalisme. Soutenir de telles propositions correspond à l'opérationnalisation de la notion de liberté de Taylor dans un sens collectif. En reprenant alors

la notion de « projet national » de Keating (1997), nous allons mettre de l'avant ces propositions afin de concrétiser une certaine citoyenneté plurinationale dans une fédération canadienne qui serait dès lors conçue comme source de multinationalité.

POUR UNE CONSTITUTION DU QUÉBEC

La question d'une Constitution interne pour le Québec est sujet de réflexion depuis déjà plusieurs années. En effet, le premier à proposer une « constitution écrite » fut Joseph-Charles Taché en 1858. Cependant, la Confédération eut lieu en 1867 et le Québec ne se dota pas d'une constitution provinciale (Turp, 2008). Sous la Loi constitutionnelle de 1867, nombreuses autres tentatives de dotation d'une constitution interne furent mises de l'avant. Pensons à Daniel Johnson et Jacques-Yvan Morin durant les années 1965-1985 (Turp, 2008). Notons à ce propos que Morin déclarait déjà dans les années 1980 que le projet d'une constitution pour le Québec pourrait assurément être un instrument de progrès et un facteur important d'affirmation collective (Turp, 2008). Par la suite, dans la foulée des travaux de la Commission Bélanger-Campeau et du projet de loi L'avenir du Québec (Projet de loi no 1) des années 1985 à 1995, l'idée d'une constitution – interne ou d'un possible État souverain – a été au centre des délibérations. Pourtant, elle fut mise de côté suite aux échecs des réformes constitutionnelles de Meech et de Charlottetown ainsi que des échecs référendaires de 1980 et de 1995 (Turp, 2008).

Suite à cela, d'autres tentatives de doter le Québec d'une constitution se sont succédées. Notons l'initiative du Bloc Québécois de 1996, la motion du premier ministre Stephen Harper sur la « nation québécoise » en 2006, et finalement, les nombreux projets de loi¹⁴ sur l'affirmation

identitaire et politique du Québec en 2007 (Turp, 2008). Tout cela démontre que, malgré les multiples échecs pour établir une constitution interne du Québec, l'adoption de celle-ci est à la fois possible et souhaitable. En effet, cette constitution s'avèrerait être la concrétisation, en reprenant le terme de Taylor, d'une liberté collective émanant de la nation du Québec dans le cadre de la fédération canadienne. Il serait ainsi plus adéquat d'utiliser le terme citoyenneté plurinationale dans une réflexion sur le fédéralisme multinational (A.-G. Gagnon, 2008 ; Parent, 2011 ; Requejo, 2009).

À cet égard, pour que le Québec s'intègre à la fédération canadienne et de la sorte, à une citoyenneté plurinationale, Laforest (2014) propose d'apporter des changements constitutionnels, tels que :

1. Changer le terme de « société libre et démocratique » par celui de « fédération libre et démocratique » dans la Loi constitutionnelle de 1982 et dans la Charte canadienne. Cela officialiserait la présence de plusieurs nations dans le Canada comme fédération plurinationale ;
2. Ajouter la clause de la « société distincte » dans un texte codifié. Cela aurait un poids plus important qu'une simple motion législative comme celle présentée par le premier ministre Stephen Harper en 2006.

En contrepartie, bien que ces deux propositions puissent permettre un dialogue Québec-Canada plus sain, les négociations constitutionnelles ne sont pas toutefois à l'ordre du jour. Le Québec doit prendre les devants et faire les premiers pas vers une réconciliation politique qui permettrait l'adoption de l'idée d'une citoyenneté canadienne reflétant une plurinationalité (Blattberg, 2003). Pour ce faire, le Québec doit sortir de son « exil intérieur » et élargir ses libertés politiques par la réalisation de projets concrets (Laforest, 2004). La proposition d'une constitution

du Québec prend, dès lors, tout son sens.

Plus précisément, la promulgation d'une constitution interne oscillant entre le politique et le symbolique, aurait comme objectif de concrétiser la liberté dans le sens compris par Taylor de la nation québécoise. De surcroît, cela permettrait de rectifier le tir concernant les impasses de caractère identitaire et ethnoculturel, puisque la constitution devrait comporter une définition claire de la laïcité ouverte, des bases claires pour les accommodements raisonnables d'ordre culturel/religieux et une politique officielle de l'interculturalisme comme modèle gestionnaire de la diversité (Bouchard, 2014 ; Lévesque, 2016).

POUR UN HYMNE NATIONAL DU QUÉBEC

Pour toute société, un hymne national représente la plus profonde manifestation de patriotisme envers un peuple, des institutions et une histoire. Un hymne est aussi une manifestation d'amour envers tout ce que la nation était, est et sera. Il représente l'harmonie et l'union des individus qui composent une identité nationale. Par conséquent, officialiser un hymne national est, dans un sens, un signe de liberté ; celle-ci manifesterait en effet l'amour d'un peuple où un projet national unificateur s'est construit (Smith, 2004). Tributaire de l'histoire et des valeurs d'une nation, un hymne national est une nécessité symbolique qui manifeste le principe de « l'accomplissement de soi » que Taylor identifie comme étant intrinsèquement liée à la liberté collective. À ce propos, en 1975, le poète québécois, Gilles Vigneault a écrit *Gens du Pays*, de manière non-officielle (Turp, 2016).

Nombreux sont les Québécois qui considèrent cette chanson comme étant ce qui s'approche le plus à un hymne national. Nous faisons appel à

l'expression de « communauté imaginée » (Imagined Community) de Benedict Anderson (Anderson, 1991 voir aussi Ozkirimli, 2010) pour comprendre la nécessité de produire des symboles nationaux tels qu'un hymne national. L'une des conditions à l'édification d'une nation est la « conscience de soi » qui s'érige par le moyen d'un passé, d'une identité et d'une culture historiques (Ozkirimli, 2010). Une nation est alors imaginée à partir de vecteurs culturels – tels qu'une langue – ou des vecteurs politiques – tels qu'un territoire délimité. De surcroît, un hymne national peut être considéré comme un vecteur à la fois culturel – par les symboles qu'il transmet – et politique – par le poids affirmatif et représentatif qu'il véhicule (Ozkirimli, 2010).

Nous pouvons donc interpréter les propositions d'Anderson comme s'apparentant grandement à l'idée de liberté commune chez Taylor. Tout d'abord, celle-ci prend la forme d'un « projet national » qui se concrétise par le délaissement de peurs et d'angoisses internes/existentielles, visant à l'expression de soi en tant qu'entité collective (Taylor & Laforest, 1992). Ensuite, à partir de cette expression de l'identité commune, une nation peut se permettre la réalisation de projets concrets; que ce soit dans les domaines artistique, politique, ou économique (Taylor & Laforest, 1992). Finalement, la dernière étape de ce développement collectif est la reconnaissance : lorsqu'une nation s'exprime et se réalise, elle voit la nécessité d'être reconnue par les autres nations. Nous suggérons donc, dans le cadre de notre réflexion, que cette interprétation de la liberté collective est souhaitable pour toute nation faisant partie d'un État multinational. Dans le cas particulier du Québec, cette reconnaissance devient effective à partir d'une dynamique de respect et de réciprocité avec le Canada (Blattberg, 2003); permettant ainsi d'établir une sphère collective multinationale. C'est ce qu'en termes hégéliens nous appelons « une vie éthique »¹⁵ (Moggach, 2013; Taylor & Laforest, 1992).

POUR UNE POLITIQUE OFFICIELLE DE L'INTERCULTURALISME

De nos jours, le contexte de la pluralité culturelle représente un enjeu sociétal de grande importance. Pour cette raison, essayer d'arbitrer entre la multiplicité des cultures et la cohésion sociale s'avère être un des défis auxquels le pluralisme normatif doit faire face constamment. En contexte québécois, il est impératif de penser aux rapports Québec-Canada et à la situation minoritaire du Québec au sein d'une Amérique du Nord majoritairement anglo-saxonne. Pour ce faire, le sociologue Gérard Bouchard, développe un modèle visant un rapport de synthèse et de cohabitation entre la culture québécoise – qui vit un double dilemme à surpasser – et la pluralité culturelle (Bouchard, 2014).

Le double dilemme marquant l'histoire québécoise auquel fait référence Bouchard est celui d'un rapport perpétuel de confrontation vis-à-vis le reste du Canada et plus récemment, avec la pluralité culturelle venant des flux migratoires dans un contexte de mondialisation accélérée. Or, cette tumultueuse crise identitaire peut être expliquée tant par des facteurs endogènes, qu'exogènes (Maclure, 2000). Dans cette même veine interprétative, cette double impasse se matérialise sous l'édification d'un nationalisme mélancolique, c'est-à-dire une certaine « difficulté d'être » qui serait attribuable à une incapacité de se réconcilier avec le passé (Maclure, 2000). Mise à part cette interprétation du cas québécois, l'interculturalisme de Bouchard suggère d'affronter cette aporie par un travail d'harmonisation de la diversité : une tentative de concilier émotions et raison. Cette volonté d'arbitrage difficile est axée sur la recherche de formules d'ajustements mutuels tout en sauvegardant la mémoire, les valeurs et les idéaux collectifs essentiels à la consolidation de la société québécoise (Bouchard, 2014).

La commission Bouchard-Taylor¹⁶ qui avait comme objectif de dresser le portrait de la situation québécoise quant aux défis de l'intégration, de la laïcité et de l'identité québécoise a fait naître chez Bouchard la volonté de prolonger la réflexion et d'élaborer le modèle québécois de l'interculturalisme. Ainsi, Bouchard conceptualise toute la problématique québécoise en ce qui a trait aux questionnements issus de la commission Bouchard-Taylor. Il établit trois prérequis à sa réflexion :

1. Le rejet du multiculturalisme canadien ;
2. Le rejet de l'assimilation ;
3. La volonté de préserver l'identité québécoise (Bouchard, 2014).

Selon Bouchard, le Québec doit faire usage de l'interculturalisme comme modèle d'aménagement de la pluralité culturelle. Ce dernier est construit à partir de facteurs tels que la promotion de la langue française, l'importance du droit, le respect de la pluralité, la lutte contre la discrimination, la place éminente accordée à la culture majoritaire francophone, la reconnaissance des droits des minorités ethnoculturelles dans un esprit pluraliste, la protection de valeurs fondamentales, l'impératif de l'intégration, la nécessité d'interactions et le développement d'une culture publique commune (Bouchard, 2014). Tous ces aspects résultent du pluralisme comme fait social. Dans le même ordre d'idées, ériger un modèle de l'interculturalisme pour le Québec viendrait donnerait place à une proposition mitoyenne visant à trouver un équilibre entre la volonté de continuité d'une identité québécoise liée à son héritage historique et l'ouverture au Canada anglophone et à la pluralité des cultures issues de l'immigration, le tout par un processus de réciprocité (Rocher, 2015). En plus de s'inscrire comme une alternative québécoise par rapport au multiculturalisme canadien, l'interculturalisme viendrait se situer dans une dynamique de poids et contrepoids, par une approche de synthèse

qui atténuerait l'altérité issue des rapports interculturels dualistes (Bouchard, 2014).

De plus, selon Rocher (2015), l'interculturalisme apporte une certaine touche d'originalité quant à l'importance donnée au groupe majoritaire. En effet, bien que le multiculturalisme ait comme finalité de favoriser une cohésion sociale, politique et économique, l'interculturalisme mise davantage sur la mise en évidence de la culture franco-québécoise (Blad & Couton, 2009 ; Laforest & de Lara, 1998). De ce fait, il est important de rappeler que le Québec est lui-même minoritaire dans un Canada et une Amérique du Nord majoritairement anglophone et se voit donc dans l'obligation de mettre en place certaines mesures afin de permettre la continuité de sa culture. Pensons entre autres au traitement de préséance ad hoc proposé par G. Bouchard (2014). En définitive, en plus de miser sur l'importance des politiques publiques afin de tracer un chemin bien précis des objectifs et des moyens entrepris par le Québec pour un dialogue citoyen plurinational dans la fédération canadienne, cela s'inscrirait à l'intérieur même de la constitution du Québec proposée précédemment.

CONCLUSION

Tout compte fait, c'est à partir des notions de « liberté », d'« ontologie éthico-politique », et de l'« évaluation forte » de l'anthropologie philosophique de Charles Taylor, que nous avons pu réfléchir à l'expression de la liberté dans une dimension collective/nationale. Taylor (1997b) nous propose de repenser la dichotomie liberté positive/liberté négative faite par Berlin (1988, Crowder, 2004). Ainsi, les notions clés de la « possibilité d'agir » et de « l'accomplissement de soi » laissent entendre une conception de la liberté visant la réconciliation des deux libertés de Berlin. De plus, nous avons fait un lien direct avec l'ontologie éthico-politique de l'être hu-

main présent dans les postulats de Taylor. Celle-ci, telle que conçue par Taylor, est précisée et explicitée par la notion de l'« évaluation forte ». Cette dernière est mise de l'avant comme étant le moyen d'opérationnaliser les capacités morales, affectives et cognitives des êtres humains. Pour éclairer davantage cette notion, nous sommes entré en dialogue avec Daniel Weinstock (1994) et Paul May (2016) afin de comprendre de manière plus circonscrite le libéralisme « enraciné » de Taylor.

Finalement, nous avons présenté l'idée par laquelle Taylor conçoit de manière équiprimordiale les libertés individuelle et collective. Ainsi, cela nous a permis de suggérer que la conception de la liberté chez Taylor représente les prolégomènes d'une citoyenneté plurinationale dans le contexte d'un État multinational. Nous avons ensuite appliqué cette notion au cas du Canada – comme État fédéral multinational – et à celui du Québec – comme nation/province. De la sorte, en reprenant le concept de la liberté commune chez Taylor, nous avons proposé que le Québec puisse sortir de son « exil intérieur » (Laforest & Roy, 2014) afin d'agir avec consentement total dans le cadre fédéral canadien. À cet égard, nous avons emprunté le terme de « projet national » de Keating (1997) afin de poser un socle sociétal permettant de faire surgir une proposition concrète de liberté collective/nationale. Pour mettre en pratique cette assertion, nous proposons, dès lors :

1. Une constitution interne du Québec – comprenant une charte de la laïcité et la charte québécoise des droits et libertés ;
2. Un hymne national du Québec comme moyen de représentation et d'affirmation de la nation québécoise ;
3. Une politique officielle de l'interculturalisme tel que proposé par Bouchard (2014) afin d'entreprendre une dynamique de continuité et d'ouverture, entre l'héritage culturel québécois et la pluralité culturelle comme

fait social.

NOTES

¹Je tiens à remercier et à féliciter la rédaction, le comité d'évaluation des pairs, les évaluateurs externes, ainsi qu'à toute l'équipe de la revue *Regards Politiques*, pour la réussite de ce premier numéro. Je tiens aussi à exprimer ma gratitude aux personnes suivantes : Félix Mathieu, doctorant en science politique à l'Université de Québec à Montréal, pour avoir eu l'amabilité de faire une lecture préliminaire du manuscrit, pour ses commentaires critiques et pour ses corrections pertinentes autant sur la structure que sur le contenu. Guy Laforest, professeur titulaire au département de science politique de l'Université Laval, pour sa disponibilité, son soutien inconditionnel et pour ses corrections qui ont grandement contribué à la concrétisation de cet article. Diane Lamoureux, professeure associée au département de science politique de l'Université Laval, pour ses sages conseils à propos des idées fondatrices de cet article, durant les quelques discussions enrichissantes que nous avons eues au cours des derniers mois.

²Nous pouvons voir dans Laforest et Mathieu (2016) l'idée selon laquelle au moment de l'édification de la fédération canadienne, au Québec, Cartier représentait les catholiques canadiens-français ; Alexander Galt, les anglo-protestants ; et Thomas D'Arcy-McGee, les anglo-catholiques. Ce qui, selon nous, suggère en quelque sorte le germe d'un Canada pluriculturel et plurinationnel.

³Nous entendons la modernité telle que conçue par Hegel : une trame agissant sur « la possibilité de spontanéité et d'autonomie individuelles sans précédent, et de plus généreuses perspectives d'interaction rationnelle » (Mogach, 2013)

⁴Voir à ce propos, les écrits de Taylor, (1979), de Wittgenstein (1963), d'Hegel (1993) et de Merleau-Ponty (1952).

⁵Contrairement à une critique faite par Bock-Côté (2016), l'« éthique de la reconnaissance » de Taylor n'est pas unilatérale, mais plutôt bilatérale. Ainsi, il n'y a pas de rapport de domination qui se crée dans l'interprétation sociologique faite par Taylor, en ce qui a trait aux relations humaines.

⁶Voir à ce propos, une critique du rationalisme ins-

trumental l'Agir communicationnel (1987) et dans De l'éthique de la discussion (1999) de Jürgen Habermas.

⁷Ce terme de Max Weber (1959) entre en relation avec le relativisme des valeurs incarné par sa notion de « combat des dieux ».

⁸Par « structure organique de la société », nous entendons une conception purement holiste qui vise un effacement de l'individu comme porteur de singularité. Hannah Arendt réfléchit à cette question dans *Le système totalitaire* (1972) et dans *Considérations morales* (1996).

⁹Traduit dans Taylor, Charles, (1997d), « Qu'est-ce qui ne tourne pas rond dans la liberté négative ? », dans Lara, Philippe de, *La liberté des modernes : Charles Taylor*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 255-283.

¹⁰Ce terme est mis de l'avant par Will Kymlicka dans son ouvrage : *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités* (2001).

¹¹Voir à ce propos, George, Hebert Mead, (1934), *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press.

¹²Laforest (2014) fait usage de cette expression afin de caractériser toute l'entreprise politique de Pierre Elliott Trudeau comme étant l'élément déclencheur de ce qui aboutira ultimement à une absence du Québec dans les préoccupations politico-identitaires et constitutionnelles du gouvernement fédéral depuis la Loi constitutionnelle de 1982. Cela explique en grande partie les tensions politiques entre le Québec et le Canada, et représente la principale raison pour laquelle Laforest propose une introspection collective sur des questions telles que l'identité québécoise, et la place du Québec au sein de la fédération canadienne.

¹³Par cette expression nous faisons allusion au fait que le nationalisme canadien-français ait transmuté vers un nationalisme davantage civique, inclusif et axé sur la recherche de conditions du dialogue compte tenu du pluralisme comme fait social (Balthazar, 2013 ; Gellner, 1988).

¹⁴Voir les projets de loi suivants : *Constitution du Québec* (Projet de loi no 191), *Identité québécoise* (Projet de loi no 195) et *Constitution québécoise* (Projet de loi no 196) (Turp, 2008).

¹⁵Pour Hegel, l'État est l'effectivité de la vie éthique, donc de la reconnaissance mutuelle et universelle des personnes. Les luttes pour l'effectivité de cette reconnaissance sont en principe ancrées dans les mœurs. Selon Soual (2011) « la société civile est une sphère dans laquelle ne doivent naître que des conflits limités, ne devant pas porter

atteinte à la reconnaissance et à la paix universelles. Ce seront des discordes destinées en principe à la réconciliation, grâce au droit, aux bonnes mœurs et aux institutions civiles et politiques ». À notre tour, en nous inspirant de la pensée de Taylor (1996), nous proposons d'appliquer ce raisonnement aux relations entre groupes collectifs/nationaux.

¹⁶Voir à ce propos, Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation de Bouchard et Taylor (2008).

RÉFÉRENCES

- Anderson, B. (1991). *Imagined communities : Reflections on the origin and spread of nationalism* (2e éd.). London : Verso Books.
- Arendt, H. (1972). *Le système totalitaire*. Éditions du Seuil.
- Arendt, H. (1996). *Considérations morales*. Payot & Rivages.
- Balthazar, L. (2013). *Nouveau bilan du nationalisme au québec*. VLB Ed.
- Berlin, I. (1988). *Éloge de la liberté*. Calmann-lévy.
- Blad, C., & Couton, P. (2009). The rise of an intercultural nation : immigration, diversity and nationhood in quebec. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(4), 645–667.
- Blattberg, C. (2003). *Shall we dance ? : a patriotic politics for canada*. McGill-Queen's Press-MQUP.
- Bock-Côté, M. (2016). *Le multiculturalisme comme religion politique*. Éditions du Cerf.
- Bouchard, G. (2014). *L'interculturalisme. un point de vue québécois*. Montréal : Boréal compact.
- Bouchard, G., & Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir. le temps de la conciliation* (R. de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, Ed.). Québec.
- Crowder, G. (2004). *Isaiah berlin : liberty and pluralism*. Polity.
- Gagnon, A.-G. (2008). *La raison du plus fort-plaidoyer pour le fédéralisme multinational*. Québec Amérique.
- Gagnon, B. (2002). *La philosophie morale et politique de charles taylor*. Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, B. (2015). Charles taylor : écrits sur la nation et le nationalisme au québec. *Bulletin d'histoire politique*, 23(3), 105–130.
- Gellner, E. (1988). *Naciones y nacionalismo*. Alianza Madrid.
- Gibbins, R., & Laforest, G. (1998). *Sortir de l'impasse : les voies de la réconciliation*. Montréal : Institut de recherche en politiques publiques.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* (Vol. 1). Fayard.
- Habermas, J. (1999). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- Hegel, G. (1993). *Phénoménologie de l'esprit*. Paris : Gallimard.
- Keating, M. (1997). *Les défis du nationalisme moderne : Québec, catalogue, écosse*. Cambridge Univ Press.
- Keating, M. (2001). *Plurinational democracy : stateless nations in a post-sovereignty era*. Oxford University Press on Demand.
- Kymlicka, W. (1998). *Finding our way : Rethinking ethnocultural relations in canada* (Vol. 19). Oxford university press Toronto.
- Kymlicka, W. (1999). Les théories de la justice : une introduction. *Paris : La Découverte*.
- Kymlicka, W. (2001). *La citoyenneté multiculturelle : une théorie libérale du droit des minorités*. Montréal : Éditions du Boréal.
- Laforest, G. (1992). *Trudeau et la fin d'un rêve canadien*. Cambridge Univ Press.
- Laforest, G. (1994). Philosophy and political judgement in a multinational federation.

- In J. Tully & D. Weinstock (Eds.), (p. 194-209). Cambridge : Cambridge University Press.
- Laforest, G. (2004). *Pour la liberté d'une société distincte*. Presses de l'Université Laval.
- Laforest, G., & de Lara, P. (1998). *Charles taylor et l'interprétation de l'identité moderne*. Presses de l'Université Laval.
- Laforest, G., & Mathieu, F. (2016). Le fiduciaire, le financier et le poète : Cartier, galt et d'arcy mcgee. In E. Brouillet, A.-G. Gagnon, & G. Laforest (Eds.), (p. 123-148). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Laforest, G., & Roy, J.-O. (2014). *Un québec exilé dans la fédération : essai d'histoire intellectuelle et de pensée politique*. Québec Amérique.
- Lévesque, S. (2016). La laïcité réhabilitée : (re)penser la diversité québécoise dans un nouveau cadre commun. In A.-G. Gagnon & J.-C. St-Louis (Eds.), (p. 197-218). Montréal : Québec-Amérique.
- Maclure, J. (2000). *Récits identitaires : Le québec à l'épreuve du pluralisme*. Montréal : Québec/Amérique.
- Maclure, J. (2006). De l'herméneutique de la modernité à l'éthique normative : Commentaire sur modern social imaginaries. *Philosophiques*, 33(2), 493-498.
- Maclure, J. (2016). *Charles taylor : A strong evaluator*. [En ligne] [http ://induecourse.ca/charles-taylor-a-strong-evaluator/](http://induecourse.ca/charles-taylor-a-strong-evaluator/). (Consulté le 8 décembre 2016)
- Maclure, J., & Taylor, C. (2010). *Laïcité et liberté de conscience*. Montréal : Boréal.
- Macpherson, C. (1973). *Democratic theory : Essays in retrieval*. Oxford : Clarendon Press.
- May, P. (2016). *Les philosophies du multiculturalisme*. Paris : Les Presses Sciences Po.
- Meijer, M. (2014). Strong evaluation and weak ontology. the predicament of charles taylor. *International Journal of Philosophy and Theology*, 75(5), 440-459.
- Merleau-Ponty, M. (1952). *Phénoménologie de la perception*. [Paris] : Gallimard. (.)
- Moggach, D. (2013). Idéalisme allemand et modernité, ou la liberté réfléchie. In D. Giroux & D. Karmis (Eds.), (p. 239-259). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, state and utopia*. *New York basic book*.
- Ozkirimli, U. (2010). *Theories of nationalism : A critical introduction*. Palgrave Macmillan.
- Parent, C. (2011). *Le concept d'état fédéral multinational : essai sur l'union des peuples* (N° 6). Peter Lang.
- Rawls, J. (1995). *Libéralisme politique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Requejo, F. (2009). *Fédéralisme multinational et pluralisme de valeurs : le cas espagnol* (N° 4). Peter Lang.
- Rocher, F. (2015). *Vers une politique officielle de l'interculturalisme ?* [En ligne] [http ://policyoptions.irpp.org/magazines/building-a-brighter-future/rocher-white/](http://policyoptions.irpp.org/magazines/building-a-brighter-future/rocher-white/). (Consultée le 14 octobre 2016)
- Smith, A. (2004). *Nacionalismo*. Madrid : Alianza Ensayo.
- Soual, P. (2011). Conflits et réconciliation dans la vie éthique selon hegel. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 136(4), 507-526.
- Taylor, C. (1994). Charles taylor replies. In J. Tully & D. Weinstock (Eds.), (p. 213-257). Cambridge : Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1996). Les sources de l'identité moderne. In M. Elbaz, A. Fortin, & G. Laforest (Eds.), (p. 338-354). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Taylor, C. (1997a). Esprit et action dans la philosophie d'hegel. In P. de Lara (Ed.), (p. 87-113). Paris : Presses Universitaires de France.
- Taylor, C. (1997b). L'atomisme. In P. de Lara (Ed.), (p. 223-254). Paris : Presses Universitaires de France.

- Taylor, C. (1997c). *Philosophical arguments*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Taylor, C. (1997d). Qu'est-ce qui ne tourne pas rond dans la liberté négative ? In P. de Lara (Ed.), (p. 255-283). Paris : Presses Universitaires de France.
- Taylor, C. (1998). *Hegel et la société moderne*. [Sainte-Foy, QC] : Presses de l'Université Laval.
- Taylor, C. (2002). Le malaise de la modernité. *Éditions du Cerf, Paris*.
- Taylor, C. (2003). *Les sources du moi : la formation de l'identité moderne* ([2e éd.] éd.). Montréal : Boréal.
- Taylor, C. (2004). *Modern social imaginaries*. Durham : Duke University Press.
- Taylor, C. (2009). *Multiculturalisme : différence et démocratie*. Paris : Flammarion.
- Taylor, C., & Constantineau, P. (1988). Le juste et le bien. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 93(1), 33–56.
- Taylor, C., & Laforest, G. (1992). Rapprocher les solitudes. écrits sur le fédéralisme et le nationalisme au québec. *Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval*.
- Turp, D. (2008). La constitution québécoise : une perspective historique. *Revue québécoise de droit constitutionnel*, 2, 16-71.
- Turp, D. (2016). *Tableau comparatif catalogue-québec*. Institut de recherche sur l'autodétermination des peuples et les indépendances nationales (IRAI). (Montréal)
- Watts, R. (1971). *Les sociétés pluriculturelles et le fédéralisme*. Études de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme. (Ottawa)
- Weber, M. (1959). *Le savant et le politique*. Paris : Plon.
- Weinstock, D. (1994). The political theory of strong evaluation. In J. Tully & D. Weinstock (Eds.), (p. 171-193). Cambridge : Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1963). *Philosophical investigations*. Oxford : Blackwell.

3. 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

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 Estabiet appelaient « l'idéologie de l'école » (1971). Puisque nous voulons saisir le sens que les enseignants donnent à leur mission d'éducation civique, 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 dépité) 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 agregée	1993	Mère : sans Père : assu- reur	Enseignant dans le secondaire
Didier	45 ans	Certifié et agregé	1992	Mère : ensei- gnante Père : ensei- gnant	Enseignante dans le secondaire
Stéphanie	38 ans	Certifiée et agregée	2001	Mère : agent France Télécom Père : dessina- teur industriel	Enseignant
Eric	35 ans	Certifié et agregé	2004	Mère : agent fonctionn- naire de catégorie C Père : Ouvrier	Célibataire
Christine	55 ans	Certifiée et agregée	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.

BIOGRAPHIE DES AUTEURS

BADER BEN MANSOUR

Doctorant en communication publique Chercheur-étudiant au groupe de recherche en communication politique (GRCP). Membre-étudiant au centre pour l'étude de la citoyenneté démocratique (CÉCD). Membre-chercheur au centre interdisciplinaire de recherche sur l'Afrique et le Moyen-Orient (CIRAM). Ses travaux portent sur la communication politique numérique et principalement sur l'usage des médias sociaux et du Web 2.0 par les organisations politiques. Il s'intéresse au rôle de l'Internet et des médias sociaux dans le développement de la démocratie ainsi qu'aux nouvelles formes de participation politique.

GUSTAVO GABRIEL SANTAFÉ

Gustavo Gabriel Santafé est étudiant de troisième année, au baccalauréat en science politique à l'Université Laval (Québec, QC). Ses champs de recherche académique sont la philosophie politique, l'histoire des idées politiques, la participation citoyenne, le fédéralisme, le nationalisme et la politique Québec/Canada.

THOMAS DOUNIES

Thomas Douniès a complété 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'IEP 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.

L'ÉQUIPE DE REGARDS POLITIQUES

PHILIPPE DUBOIS

Philippe termine actuellement un baccalauréat en science politique à l'Université Laval. Il est également étudiant-chercheur au Groupe de recherche en communication politique (GRCP). Il s'intéresse particulièrement à l'analyse des stratégies, du marketing et de la communication politique. Ses intérêts lui viennent de ces expériences pratiques à l'occasion d'une dizaine de campagnes électorales lors desquelles il a agi principalement à titre d'attaché de presse et d'organisateur politique auprès de candidats municipaux, provinciaux et fédéraux. De plus, il a exercé les fonctions d'attaché politique pour une élue municipale pendant près de 3 ans. Il travaille désormais à titre d'adjoint aux communications du cabinet de l'opposition officielle de la Ville de Québec.

CAMILLE GIRARD-ROBITAILLE

Camille Girard-Robitaille a fait ses études de B.A. en science politique à l'Université Laval où elle a complété le profil distinction et obtenue une mention d'honneur. Elle poursuit actuellement des études de M.A. en science politique à cette même université. Elle travaille depuis deux années à titre d'auxiliaire de recherche pour le Centre d'analyse des politiques publiques (CAPP). À l'été 2017, elle travaillera plus étroitement comme membre-étudiant du Centre d'étude pour la citoyenneté démocratique (CECD-CSDC) et de la Chaire sur la démocratie et les institutions parlementaires (CDIP). Ses intérêts de recherche sont principalement les partis politiques, les structures du pouvoir, les théories de l'organisation, la dé-centralisation et l'analyse de données textuelles.

PASCAL LALANCETTE

Pascal est actuellement étudiant à la maîtrise en affaires publiques à l'Université Laval et est détenteur d'un baccalauréat en science politique de la même université. Il travaille actuellement sur les questions liées à l'évaluation des politiques publiques. Plus particulièrement ses intérêts portent sur la méta-évaluation, sur les moyens à mettre en œuvre pour mesurer avec sérieux et objectivité la qualité des rapports d'évaluation de politiques publiques.

L'APPEL DE TEXTES

Dossier thématique : Citoyenneté(s)

Tel que publié en septembre 2016.

La date limite pour soumettre un manuscrit était le 15 novembre 2016.

La première publication de **Regards politiques** portant sur la question de la citoyenneté est en préparation. La notion de citoyenneté est une dimension essentielle à la vie politique. Dans le contexte national et international actuel, la thématique de la citoyenneté est plus que jamais à même de susciter une variété de questionnements.

Qu'est-ce donc que cette citoyenneté dont nous parlons sans cesse? Qu'est-ce qui différencie clairement le citoyen des autres habitants d'un pays? Est-il possible d'occuper une fonction publique au sein d'un État sans en être citoyen? Peut-on parler de citoyenneté pour les habitants des États totalitaires? Les citoyens revendiquent souvent leurs droits, mais qu'en est-il de leurs devoirs?

D'un point de vue plus global, nous sommes autorisés à nous questionner sur l'effet de la mondialisation sur le rapport du citoyen à l'État-nation. Puis, envisagée dans la perspective des exigences de la théorie démocratique, la question de l'éducation à la citoyenneté en est une incontournable. En effet, le niveau de connaissances des citoyens est bas, sans parler de leur intérêt porté aux affaires publiques. Dès lors, par quels moyens est-il possible de remédier à cette situation?

La perception qu'ont les jeunes de la politique s'avère, elle aussi, digne d'intérêt dès lors que l'on s'intéresse à l'avenir de la démocratie. Un désengagement envers le processus politique est constaté, notamment chez les jeunes, mais également dans d'autres tranches de la société. Ce qui est souvent désigné comme une désaffection envers le système démocratique ou comme une « crise de légitimité » porte ainsi à réflexion. L'imaginaire politique collectif serait-il en transformation? D'autant plus que, parallèlement à la baisse de la participation électorale, on observe une mutation du militantisme. Quelles en sont les implications pour les formes privilégiées de participation citoyenne? En quoi l'implantation de pratiques de délibération publique serait-elle une solution aux maux de la démocratie?

Comment les élites politiques et leur parti s'adressent-ils aux citoyens, à quels citoyens s'adressent-ils et quelles en sont les implications pour la démocratie? Dans un autre ordre d'idée, est-il juste d'affirmer que les immigrants et les minorités entretiennent une relation singulière avec le processus politique? Que révèlent les différents processus d'immigration sur la conception qu'ont les États des exigences de la citoyenneté? Comment les immigrants vivent-ils leur expérience d'intégration à leur société d'accueil et quelles en sont les conséquences?

Somme toute, les questions liées à la citoyenneté, ainsi qu'à ses diverses dimensions structurent notre vie et notre expérience politiques et, à ce titre, elle mérite que l'on s'y attarde : c'est précisément l'objectif de la première publication de **Regards politiques**.

**REGARDS
POLITIQUES**

PROCESSUS D'ÉVALUATION



PREMIER TRI PAR LA
RÉDACTION SUR RÉCEPTION
DES PROPOSITIONS



ÉVALUATION PAR LE COMITÉ
D'ÉVALUATION ÉTUDIANT
(PAR LES PAIRS)



ÉVALUATION À L'EXTERNE
PAR DES SPÉCIALISTES
RECONNUS

EN DOUBLE AVEUGLE
PAR DES PAIRS
ET PAR DES SPÉCIALISTES

REMERCIEMENTS

La production de ce premier numéro a été rendue possible grâce à l'appui de nos généreux partenaires institutionnels et associations. Le Comité de direction de *Regards politiques* désire remercier :



UNIVERSITÉ
LAVAL

Faculté des sciences sociales
Département de science politique



UNIVERSITÉ
LAVAL

Faculté des sciences sociales



UNIVERSITÉ
LAVAL

La Fondation



UNIVERSITÉ
LAVAL

Direction des services aux étudiants
Bureau de la vie étudiante



**REGARDS POLITIQUES : FINALISTE AU 21^E GALA DE LA RELÈVE EN OR
DANS LA CATÉGORIE PROFESSIONNELS EN DEVENIR – ICI.**



21^e édition

J'ADOpte, J'ADHÈRE

Coop Zone récompense **L'ENGAGEMENT**
des groupes étudiants.

8 bourses, un total de 6 000\$



Inscription en ligne jusqu'au 26 février 2017 à minuit

