L'éducation à la citoyenneté à l'école républicaine en France : état des lieux et points de vue des enseignants

Wael Zamo

▶ **To cite this version:**

Wael Zamo. L'éducation à la citoyenneté à l'école républicaine en France : état des lieux et points de vue des enseignants. Education. Université Bourgogne Franche-Comté, 2019. Français. NNT : . tel-03698184

HAL Id: tel-03698184

https://u-bourgogne.hal.science/tel-03698184v1

Submitted on 17 Jun 2022

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

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

UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ
École doctorale LISIT (*Langages, Idées, Sociétés, Institutions, Territoires*)
IRÉDU (*Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation*)

THÈSE

Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Bourgogne Franche-Comté
Discipline : Sciences de l'Éducation (CNU 70)

par Wael ZAMO

Présentée et soutenue publiquement le 18 octobre 2019

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE EN FRANCE : ÉTAT DES LIEUX ET POINTS DE VUE DES ENSEIGNANTS

Sous la direction de Monsieur Halim BENNACER

MEMBRES DU JURY : Mesdames et Messieurs

Halim BENNACER	Professeur à l'Université de Bourgogne Franche-Comté (Directeur)
Gilles FERRÉOL	Professeur à l'Université de Bourgogne Franche-comté
Benjamin MOIGNARD	Professeur à l'Université Paris-Est (Rapporteur)
Sophie MORLAIX	Professeure à l'Université de Bourgogne Franche-Comté
Henri PEYRONIE	Professeur émérite à l'Université de Caen (Rapporteur)

À mon très cher père
L'exemple pour moi par ses qualités humaines et professionnelles, sa bienveillance, son amitié, sa persévérance et son perfectionnisme
J'espère avoir réalisé un de ses rêves

À mon très cher beau-père
Pour sa bienveillance et son affection

À mon très cher frère
Aucune dédicace ne pourrait exprimer mon respect et ma reconnaissance

REMERCIEMENTS

Ce travail personnel de thèse n'aurait jamais été réalisé sans le soutien et l'encouragement de nombreuses personnes. Je souhaite ici rendre hommage et exprimer ma profonde gratitude à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à sa réalisation et à son aboutissement. Ces lignes ne peuvent pas transmettre l'affection et le sentiment que j'ai envers eux.

Mes remerciements vont, d'abord, à Monsieur ***Halim Bennacer*** *pour avoir accepté d'encadrer cette thèse. C'est grâce à sa volonté que ce projet a vu le jour et a abouti. Je le remercie de m'avoir transmis le goût pour le travail scientifique et de m'avoir mis sur les rails de la recherche scientifique. Ses conseils, ses relectures et ses corrections m'ont appris énormément. Il a, notamment avec sa relecture méticuleuse de chaque partie, largement contribué à l'amélioration de ce travail. Au-delà de ses qualités scientifiques, je le remercie pour ses qualités humaines, sa bienveillance, sa disponibilité et son soutien.*

Toute ma gratitude va ensuite à l'Université de Bourgogne Franche-Comté, à l'École doctorale SEPT et tout particulièrement à l'IREDU qui m'ont donné les moyens d'effectuer et de réaliser cette recherche. J'adresse plus particulièrement des remerciements à Monsieur ***Jean-François Giret****, directeur de l'IREDU, qui m'a montré, à chaque rencontre, son soutien et sa grande empathie. Je remercie également Madame* ***Fabienne Houplon****, pour son appui dans les démarches administratives.*

Je souhaite exprimer toute ma reconnaissance à Messieurs ***Benjamin Moignard*** *et* ***Henri Peyronie*** *pour l'intérêt qu'ils ont manifesté en acceptant d'être les rapporteurs de cette thèse. J'adresse un remerciement supplémentaire à M. Peyronie pour la confiance qu'il m'a accordée quand il m'a choisi dans le Programme Assistants Boursiers (PAB) afin de faire mes études en France. Je remercie également et chaleureusement Madame* ***Sophie Morlaix*** *et Monsieur* ***Gilles Ferréol*** *pour avoir accepté de participer au jury. Je les remercie pour l'attention portée à l'égard de cette thèse et le temps consacré à sa lecture.*

Je tiens également à remercier très chaleureusement Mesdames ***Isabelle Schmitt*** *et* ***Pamela Vergely*** *qui ont accepté de lire et de corriger ce travail avec enthousiasme et patience. Leur relecture et leur correction ont beaucoup contribué à l'amélioration de cette thèse. J'avais par ailleurs une grande chance de bénéficier de la relectrice de dernière minute Madame* ***Anne Petot****. Je tiens à la remercier pour les chasses aux tics de l'écriture et pour les remarques qu'elle a apportées*

à la dernière version ainsi que pour le temps qu'elle a consacré malgré son emploi du temps surchargé. J'adresse aussi mes remerciements à une personne que je nomme "la support" dans mon travail. Je souhaite remercier ma belle-sœur, ***Hiba Helewa*** *pour toutes les aides et les solutions qu'elle m'a offertes à chaque fois que j'ai rencontré des problèmes informatiques.*

Je souhaite par ailleurs remercier les enseignants qui ont participé à l'enquête faite dans le cadre de cette thèse, notamment ceux avec qui j'ai réalisé mes entretiens de recherche. Ce travail n'aurait pas été possible sans leur collaboration précieuse.

Je tiens également à remercier très chaleureusement ma famille, mes proches et mes amis qui sont dispersés partout dans ce monde. Merci pour ceux qui ne possèdent qu'une petite tente manipulée, avec tout l'espoir qu'elle porte, par les Forces internationales. Malgré leurs conditions de vie très difficiles ils ne ratent aucune occasion pour me montrer leur soutien et leur encouragement. Merci et une pensée affectueuse pour ceux avec qui je partage les souvenirs, la nostalgie, les rêves et l'espoir d'un demain plus beau et d'un pays plus démocratique.

Un grand merci à la plus belle jardinière dans ce monde, ma mère. C'est avec son arrosage que mon âme est fleurie et que j'ai appris la patience et l'effort. Malgré la distance qui nous sépare, elle est toujours présente à mes côtés pour soutenir mes ambitions et m'aider à accomplir mes rêves. Merci pour avoir toujours cru en moi et pour avoir subi toutes mes mauvaises humeurs et habitudes dans les études. D'ailleurs, tout ce que je pourrais dire ne pourra jamais suffire à exprimer tout ce que je dois à mes parents et combien ils ont été importants pour faire de moi ce que je suis aujourd'hui. Mes remerciements vont également à ma belle-mère. Même avec ces quelques années que nous avons partagées, je sens vraiment que j'ai une deuxième mère, toujours très soucieuse de mon bien-être et de la progression dans mon travail. Je la remercie pour le soutien et l'encouragement qu'elle m'a offert.

Je remercie ma chère épouse, Fatima, qui a partagé mon rêve et m'a accompagné dès mes premiers pas dans mes études supérieurs. Je la remercie pour son soutien quotidien et son enthousiasme indéfectibles ainsi que pour l'optimisme à l'égard de mon travail et de la vie en général. Merci surtout pour avoir su trouver les mots pour m'encourager dans toutes les circonstances. C'est vraiment un grand plaisir pour moi de l'avoir à mes côtés et de voir notre couple grandir en même temps que mon projet scientifique.

Mes remerciements vont à mes sœurs et frères à qui je demande le pardon. Je ne trouve pas les mots pour exprimer mes sentiments de tristesse, de détresse et d'impuissance quand j'ai vu leurs rêves et leurs projets se détruire à cause de la guerre. Je ne pouvais rien faire. Mais, ils étaient plus forts. Je leur dis : "vous m'avez bien montré le courage de persister et de continuer même quand on a plus de force. Vous m'avez appris que la lune est plus belle dans les nuits les plus sombres". Voilà, le vrai bonheur de la réussite dans les plus mauvaises conditions. Quelle belle année que nous partageons le sentiment de la réussite de tous, Merci.

*Enfin, je ne peux pas m'empêcher de penser à mes enfants **Nour**, **Mustafa- Naser** et **Yosra** qui sont sans doute fiers de leur papa… voilà, finalement qu'ils peuvent voir leur père se lever du banc de l'école pour jouer avec eux.*

Merci à tous les enseignants qui ont jalonné mon parcours scolaire dès l'école élémentaire et ont su transmettre la passion de leur discipline. Merci à toute personne qui m'apprit le respect de l'HOMME et d'AUTRUI dans sa dignité et ses valeurs.

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE 2

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE 8

CHAPITRE I. HISTORIQUE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ EN FRANCE : DES ORIGINES À NOS JOURS 9

1. Introduction 9
2. Prémices et émergence de l'instruction civique (1779-1880) 10
   2 . 1. Projets révolutionnaires et enseignement à caractère civique 11
   2 . 2. Le débat sur le rôle de l'État : instruire ou éduquer ? 16
   2 . 3. La Guerre scolaire 21
3. De 1880 à 1969 : l'instruction morale et civique 25
4. De 1969 à 1985 : l'éducation morale et civique (les activités d'éveil) 44
5. L'éducation à la citoyenneté : de 1985 à nos jours 49
   5 . 1. De 1985 à 2008 : l'éducation civique 49
   5 . 2. De 2008 à 2013 : l'instruction morale et civique 62
   5 . 3. Dès l'année 2013 : l'enseignement moral et civique 69
6. Conclusion 75

CHAPITRE II. ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET VIE SCOLAIRE 78

1. Introduction 78
2. La vie scolaire dans les textes officiels : une spécificité française 79
3. Vers une citoyenneté de l'établissement scolaire 83
4. La définition de la vie scolaire 86
5. La vie scolaire comme sujet d'étude 88
   5 . 1. Approche psychosociale : le climat scolaire 90
   5 . 2. Approche sociologique : l'expérience scolaire 92
6. Conclusion 92

CHAPITRE III. L'EXAMEN DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES À LA RECHERCHE D'UNE PROBLÉMATIQUE 94

1. Introduction 94
2. Les études internationales et les approches d'éducation à la citoyenneté 94
   2 . 1. Regard international 94
   2 . 2. Les études de l'IEA 97
   2 . 3. Les approches d'éducation à la citoyenneté 104
   2 . 3 . 1. L'enseignement des sujets 107
   2 . 3 . 2. L'approche du climat délibératif de la classe 108
   2 . 3 . 3. L'approche globale de l'école 111
3. Les études françaises 113
4. Discussion et problématique de l'étude 115
5. Hypothèses du départ et position théorique 118

DEUXIEME PARTIE : DEMARCHES METHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE 125

CHAPITRE IV. APPROCHE QUALITATIVE 127

1. Introduction 127
2. L'examen des textes officiels 127
   2 . 1. Le choix des textes examinés 127
   2 . 2. La méthode utilisée 129
   2 . 3. Les constats relevés dans les textes sur l'éducation à la citoyenneté 130
   2 . 3 . 1. L'enseignement moral et civique comme discipline scolaire 132
   2 . 3 . 2. Les méthodes d'enseignement 134
   2 . 3 . 3. Le traitement interdisciplinaire des thèmes 139
   2 . 3 . 4. Le rôle de "la Vie scolaire" 141
3. Les entretiens menés 146
   3 . 1. Le guide et les axes traités 146
   3 . 2. Le déroulement des entretiens 147
   3 . 3. Difficultés et modifications du terrain de recherche 148
   3 . 4. Procédures d'analyse des entretiens 148
   3 . 5. L'exploitation des entretiens 150

3 . 5 . 1. Représentation par les enseignants de leur rôle : entre éducation et instruction 150

.2 . 5 . 3 Dimensions de l'éducation à la citoyenneté dans les paroles des enseignants 155

3 . 5 . 3. Modalités d'éducation identifiées 158

3 . 5 . 4. Contextualisation des pratiques de l'éducation à la citoyenneté et les difficultés rencontrées 167

3 . 5 . 5. Traitement transversal des thèmes citoyens 169

3 . 5 . 6. Positions des enseignants sur l'enseignement moral et civique 170

3 . 5 . 7. Choix des thèmes 173

4. Discussion et élaboration des hypothèses secondaires 173

4 . 1. Discussion générale 173

4 . 2. Enseignement moral et civique 174

4 . 3. Pratiques citoyennes des enseignants en classe, difficultés et facteurs de la qualité de vie à l'école 177

4 . 3 . 1. Le degré d'application des textes officiels et les difficultés ressenties 177

4 . 3 . 2. Les effets de la qualité de vie à l'école et des difficultés sur les pratiques 178

CHAPITRE V. APPROCHE QUANTITATIVE : LE QUESTIONNAIRE ET LES PROCÉDURES D'ANALYSES STATISTIQUES 182

1. L'élaboration du questionnaire 182

1 . 1. La conception 183

1 . 2. La description des indicateurs de la recherche 185

1 . 2 . 1. Les variables explicatives 187

1 . 2 . 1 . 1. Les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant 187

1 . 2 . 1 . 2. Les caractéristiques contextuelles de l'école 188

1 . 2 . 2. Les mesures 192

1 . 2 . 2 . 1. Les pratiques citoyennes enseignantes 192

1 . 2 . 2 . 2. Les difficultés rencontrées en classe 199

1 . 2 . 2 . 3. La qualité de vie citoyenne à l'école 202

2. Procédures d'analyse 208

2 . 1. Passation du questionnaire 208

2 . 2. Méthodes de validation des échelles de mesure 209

2 . 2 . 1. La Consistance interne et l'analyse d'items 209

2 . 2 . 2. L'analyse factorielle de la structure 210

2 . 3. Les statistiques descriptives des facteurs et le test des hypothèses 211
2 . 3 . 1. Les analyses uni-variées des facteurs 211
2 . 3 . 2. Les méthodes utilisées pour le test des hypothèses 212
2 . 3 . 2 . 1. L'analyse de corrélation 212
2 . 3 . 2 . 2. Le test de régression linéaire 213
2 . 3 . 2 . 3. Analyse en communautés 213

CHAPITRE VI. ANALYSE STATISTIQUE RELATIVE AUX PREMIERS ÉLÉMENTS EMPIRIQUES : MISE AU POINT DES INDICATEURS DE LA RECHERCHE 215

1. L'introduction 215
2. La description de l'échantillon 215
2 . 1. Les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant 215
2 . 2. Les caractéristiques contextuelles de l'école 219
3. Étude de la validité des facteurs théoriques élaborés 223
3 . 1. Validité de contenu 225
3 . 2. Validité et fiabilité des facteurs 225
3 . 2 . 1. Analyse d'items pour l'amélioration de la consistance interne des échelles 225
3 . 2 . 1 . 1. Les critères d'analyse pour l'élimination d'items 226
3 . 2 . 1 . 2. Les résultats relatifs à la suppression d'items 227
3 . 2 . 1 . 3. Les résultats sur la récupération d'items 228
3 . 2 . 2. Estimation de la consistance interne des échelles 229
3 . 2 . 2 . 1. Échelles relatives aux pratiques citoyennes des enseignants 229
3 . 2 . 2 . 2. Échelles sur les difficultés de mise en œuvre des pratiques citoyennes en classe 233
3 . 2 . 2 . 3. Échelles relative à la qualité de vie à l'école 234
3 . 2 . 3. Estimation des corrélations entre les échelles et l'ensemble des items ... 238
3 . 2 . 3 . 1. Échelles des pratiques citoyennes des enseignants et des difficultés rencontrées en classe 239
3 . 2 . 3 . 2. Échelles de la qualité de vie scolaire 241
3 . 3. Descriptions uni-variée des échelles 243
3 . 3 . 1. Les pratiques des enseignants 243
3 . 3 . 2. Les difficultés rencontrées en classe 246
3 . 3 . 3. Les facteurs de la qualité de vie scolaire 248

3 . 4. Estimation des corrélations entre les échelles 250
3 . 5. Synthèse et version finale des échelles 251

TROISIEME PARTIE : LES RESULTATS DE LA RECHERCHE 255

CHAPITRE VII. L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE : PORTRAIT DESCRIPTIF DE LA MISE EN ŒUVRE, POINTS DE VUE DES ENSEIGNANTS ET CONFRONTATIONS AVEC LES TEXTES 256

1. Introduction 256
2. Enseignement moral et civique 256
   2 . 1. Le nombre d'heures consacrées à l'enseignement moral et civique 257
   2 . 2. Les thèmes traités 259
   2 . 2 . 1. Analyse générale des thèmes 259
   2 . 2 . 2. Analyse préalable d'items relatifs aux thèmes traités 268
   2 . 2 . 3. Analyse factorielle sur l'ensemble des thèmes 270
      2 . 2 . 3 . 1. Introduction 270
      2 . 2 . 3 . 2. Structure factorielle 270
      2 . 2 . 3 . 3. Consistances internes des facteurs (sous-échelles) 272
      2 . 2 . 3 . 4. Corrélations entre les facteurs et l'ensemble des items 276
      2 . 2 . 3 . 5. Description uni-variée des facteurs (sous-échelles) 278
3. Critères des choix des thèmes 280
4. Points de vue des enseignants sur l'enseignement moral et civique 283
   4 . 1. Analyse générale 283
   4 . 2. Attitude négative envers l'enseignement de la morale : élaboration d'une échelle 288
   4 . 2 . 1. Validité et fiabilité de l'échelle 289
   4 . 2 . 2. Description uni-variée de l'échelle 290
5. Pratiques citoyennes en classe : confrontation des points de vue des enseignants avec les textes officiels 291
6. Difficultés de mise en œuvre des pratiques citoyennes en classe 292
7. Facteurs de la qualité de vie à l'école : confrontation avec les textes officiels 292
8. Conclusion 294

CHAPITRE VIII. L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE : ÉTUDE DES EFFETS DES CARACTÉRISTIQUES SOCIOPROFESSIONNELLES DE L'ENSEIGNANT ET DE CELLES CONTEXTUELLES DE L'ÉCOLE 295

1. Introduction 295
2. Effets des variables explicatives sur les variables dépendantes 296
   - 2 . 1. Effets sur le nombre d'heures et les thèmes traités 296
   - 2 . 2. Effets sur les critères des choix des thèmes 297
   - 2 . 3. Effets sur les pratiques citoyennes des enseignants et leurs difficultés de mise en œuvre 299
   - 2 . 4. Effets sur les facteurs de la qualité de vie à l'école 302
3. Effets individuels des variables 303
   - 3 . 1. Prédiction du nombre d'heures et des thèmes traités 304
   - 3 . 2. Prédictions des critères pour les choix des thèmes 304
   - 3 . 3. Prédiction des pratiques citoyennes en classe et de leurs difficultés de mise en œuvre 307
   - 3 . 4. Prédiction de la qualité de vie citoyenne à l'école 310
4. Conclusion 311

CHAPITRE IX. EXPLICATION DES PRATIQUES CITOYENNES EN CLASSE : TEST DU MODÈLE DE BASE ET ANALYSE DU RÔLE DES VARIABLES EXPLICATIVES 313

1. Introduction 313
2. Test du modèle théorique sur les déterminants des pratiques citoyennes en classe. 314
   - 2 . 1. Prédiction des difficultés rencontrées en classe 314
   - 2 . 2. Prédiction des pratiques citoyennes en classe 315
   - *2 . 2 . 1. Effets spécifiques de chaque bloc 315*
   - *2 . 2 . 2. Effets propres de chaque bloc 316*
   - *2 . 2 . 3. Effets communs de chaque bloc 318*
   - 2 . 3. Conclusion 318
3. Corrélations entre les variables explicatives et les critères 318
   - 3 . 1. Relations de la qualité de vie à l'école avec les difficultés en classe 319
   - 3 . 2. Relations des pratiques citoyennes en classe avec les variables explicatives 320
   - *3 . 2 . 1. Relation avec les facteurs de qualité de vie à l'école 320*

3 . 2 . 2. Relations avec les difficultés de mise en œuvre 320
4. Analyse des effets de chacune des variables explicatives 322
4 . 1. Prédiction des difficultés rencontrées 322
4 . 2. Prédiction des pratiques citoyennes en classe 323
4 . 2 . 1. Effets des facteurs de la qualité de vie scolaire 325
4 . 2 . 2. Effets des difficultés de mise en œuvre des pratiques 326
5. Commentaire 327

CHAPITRE X. PROPOSITIONS POUR L'AMÉLIORATION DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ EN FRANCE 328

1. Introduction 328
2. Les objectifs de l'éducation à la citoyenneté 328
2 . 1. Analyse générale 329
2 . 2. Analyse selon le profil de l'enseignant 331
2 . 3. Analyse selon le profil de l'école 332
3. Les points d'amélioration 333
3 . 1. Analyse générale 333
3 . 2. Analyse en fonction des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant 336
3 . 3. Analyse en fonction des caractéristiques contextuelles de l'école 337
4. Analyse de la question ouverte 338

CONCLUSIONS GENERALES 340

1. Synthèse sur l'évolution historique de l'éducation à la citoyenneté 341
2. Analyse qualitative et premiers éléments empiriques 342
2 . 1. L'analyse qualitative 342
2 . 1 . 1. L'examen de la littérature 343
2 . 1 . 2. Les textes officiels 343
2 . 1 . 3. Les entretiens 343
2 . 2. La mise au point des échelles de mesure 344
3. Aperçu des principaux résultats quantitatifs de l'étude 344
3 . 1. Confrontation des prescriptions officielles avec la réalisation sur le terrain 344
3 . 2. Déterminants des modalités et de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté 345

3 . 3. Test du modèle théorique et identification des variables explicatives 347

3 . 3 . 1. Test du modèle de base 347

3 . 3 . 2. Variables déterminantes des difficultés et des pratiques citoyennes en classe 348

4. Limites de la recherche 349
5. Les principaux apports de cette thèse..... 350
6. Perspectives..... 352

BIBLIOGRAPHIE 354

SITOGRAPHIE..... 410

TXTES OFFICIELS PAR ORDRE CHRONOLOGIQUE 412

ANNEXES 421

INDEX 444

LISTE DES TABLEAUX 445

LISTE DE FIGURES 451

LISTE DES GRAPHIQUES 453

LISTE DES ANNEXES 455

GLOSSAIRE DES SIGLES 457

RÉSUMÉ 459

ABSTRACT 460

INTRODUCTION GÉNÉRALE

En France, l'éducation à la citoyenneté est à l'ordre de jour depuis une bonne trentaine d'années (André, 2014 ; Pasteur & Widmaier, 2018 ; Ravez, 2018 ; Vitiello, 2008). On conçoit que le système éducatif a un rôle important à jouer dans la résolution des problèmes socioéconomiques, politiques et culturels qui caractérisent les sociétés modernes (Bîrzéa et al., 2004). En fait, l'histoire de l'École en France montre qu'elle est au centre du débat politique et l'une des principales lignes de clivage entre la droite et la gauche (Déloye, 1994). À vrai dire, la question du rôle de l'École en matière d'éducation à la citoyenneté émerge à un moment où l'École comme la Société se voient en crise (Develay, 2012). Dans ce contexte, l'École va être perçue à la fois comme cause de problèmes sociaux et comme remède (Galichet, 2005b).

Le questionnement sur l'éducation à la citoyenneté se dessine autour de deux axes majeurs : sa *conception théorique et pratique* et *ses modes de présence dans les programmes scolaires*, selon Audigier (2002). D'après cet auteur, il est notable qu'au cours de ces dernières années de *crise* de l'École, l'éducation à la citoyenneté a connu de nombreux changements d'appellation dans les programmes scolaires, après une très longue période de stabilité de son intitulé. Ces changements reflètent l'évolution de sa conception, tant théorique que politique. La discipline semble toujours à *la recherche de présences effectives.* De fait, en instaurant l'École obligatoire, gratuite et laïque, la Troisième République, avec notamment Jules Ferry et la loi du 28 mars 1882, a également instauré l'instruction morale et civique comme discipline scolaire et l'a placée en tête des programmes scolaires. Cette discipline gardera la même appellation jusque dans les années 1960. Après une courte période de *disparition* des programmes de l'École, elle réapparaît sous le ministère Chevènement dans les années 1980 en tant qu'*éducation civique*. À vrai dire, dans les années 1980 un tournant s'est produit, où le débat sociopolitique sur l'identité nationale et la question des valeurs de la République, notamment celle de la laïcité, ont conduit au retour de l'éducation civique comme discipline scolaire avec des horaires spécifiques (Bergounioux, 2008). Après les émeutes dans les banlieues, en 2005, le débat s'est approfondi tandis qu'augmentait la nostalgie de l'École de la Troisième République. Dans ce contexte, l'ancienne appellation *d'Instruction morale et civique* a ressurgi en 2008. Quand la gauche politique accède au pouvoir avec François Hollande, la question de rôle de l'École se pose fortement. *Refonder l'École* (MEN, loi du 8 juillet 2013) implique que l'enseignement des valeurs de la République occupe une place importante. Une nouvelle forme d'*Enseignement Moral et Civique* (EMC) est donc introduite le 8 juillet 2013 par *la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École*

de la République. Pour la gauche politique, cette loi s'inscrit dans les grands évènements historiques de l'École en France, comme le souligne François Hollande en 2012, lors de son discours à la Sorbonne.

Les débats sur l'éducation à la citoyenneté se sont encore intensifiés avec les récents événements tragiques liés au terrorisme, qui ont profondément touché la communauté nationale. Dans une note publiée le 12 janvier 2015, quelques jours après les attentats de Charlie Hebdo et de l'Hyper Kasher, le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO), indique que « *la France se place en tête des pays européens par son investissement éducatif théorique dans ce domaine d'enseignement* » et que « *théoriquement, le modèle d'éducation à la citoyenneté français présente toutes les apparences d'un modèle pédagogique solide et bien articulé entre diffusion de connaissances et de compétences autour de la citoyenneté et mise en action des élèves* ». Il ajoute que les faiblesses de cet enseignement résident dans son manque d'application pratique des programmes sur le terrain. C'est la raison pour laquelle la Ministre de l'Éducation Nationale a lancé en 2015 une mobilisation de l'École, où le parcours citoyen de l'élève devient son projet principal et sous-tend toute sa scolarité.

Néanmoins, ce grand débat sociopolitique sur l'École et l'importance accordée à l'éducation à la citoyenneté a suscité peu d'études, et encore moins de recherches empiriques (Bozec, 2016). C'est pourquoi nous nous sommes fixés comme objectif d'étudier l'éducation à la citoyenneté en France en faisant un état des lieux, aussi bien de sa conception officielle et de ses modes de présence dans les programmes scolaires et la politique éducative que de sa reproduction pratique et de ses méthodes de réalisation effective par les enseignants à l'école. Pour ce faire, nous confrontons les prescriptions officielles à la pratique réelle des enseignants. Ce travail vise également à étudier le point de vue des professeurs des écoles sur cette discipline scolaire présentée sous son nouveau nom d'*enseignement moral et civique*.

Une revue de la littérature montre qu'il existe plusieurs modèles et significations pour l'éducation à la citoyenneté, étant donné que le développement de ce concept est liée à l'histoire, à la culture politique et aux formes institutionnelles de la démocratie (Hahn, 2015b ; Sim, 2008). Cela se manifeste aussi dans les différents intitulés utilisés dans les programmes scolaires par les différents systèmes et les politiques éducatives. D'après une étude du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique, on peut remarquer une large diversité de concepts pour décrire cette matière scolaire dans les pays européens. Les termes employées diffèrent entre éducation politique, éducation civique,

éducation sociale, développement personnel et social ou encore les sciences sociales (Bîrzéa et al., 2005, p. 20). Pour ces auteurs, l'éducation à la citoyenneté :

> *« fait référence à l'éducation scolaire qui vise à doter les jeunes de la capacité de contribuer au développement et au bien-être de la société dans laquelle ils vivent en tant que citoyens responsables et actifs. Dans le vaste champ couvert par ses objectifs et son contenu, trois aspects thématiques clés de l'éducation a la citoyenneté peuvent être distingues. L'éducation à la citoyenneté a normalement pour objet de développer chez les élèves (a) une culture politique, (b) une pensée critique ainsi que certaines attitudes et valeurs et (c) une participation active » (p. 10).*

La diversité de signification du concept d'éducation à la citoyenneté, en relation avec l'histoire, la culture politique et les modes institutionnels de la démocratie, impose donc de se livrer à une étude historique de cette discipline afin de comprendre ses contenus, son organisation et ses finalités dans les programmes scolaires actuels (Galichet, 2005b). Durkheim (1938, p. 16), nous a déjà dit qu'«*au lieu de nous renfermer dans notre époque, il nous faut, au contraire, en sortir, afin de nous échapper à nous-même, à nos vues étroites, partiales et partielles. Et c'est précisément à quoi doit servir l'étude historique de l'enseignement* ». Cela présente notre premier objectif de recherche.

Au-delà de ces différentes traductions du concept d'éducation à la citoyenneté, il existe *un solide noyau commun*, où l'accent est mis sur *l'expérience vécue à l'École* et sur les *collaborations pluridisciplinaires* (Audigier, 1999b). La France, quant à elle, opte pour un modèle d'éducation à la citoyenneté selon trois approches, qui sont complémentaires et nécessaires, à savoir : cours spécifique, traitement transversal des thèmes et vie scolaire (Audigier, 2007), garants d'une démarche pédagogique solide. Ce choix témoigne probablement du fait que le modèle d'éducation à la citoyenneté qui s'est imposé, en France, dans les années 1980, ne la limitait plus à un statut de simple discipline scolaire, mais l'inscrivait dans une démarche imprégnant et enrichissant tous les aspects de la vie de l'écolier (Galichet, 2012).

En nous appuyant sur Audigier (1999b), on peut dire que l'enseignement moral et civique ne peut à lui seul résumer l'éducation à la citoyenneté, même si sa contribution et sa place en font la *colonne vertébrale de cette éducation*. Cette *dimension pédagogique* de l'éducation à la citoyenneté selon laquelle elle doit imprégner tous les aspects de la vie scolaire, vient s'ajouter au fait qu'elle a émergé dans le contexte des débats sur l'identité

nationale et sur la nécessité d'enseigner aux élèves les valeurs de la République face aux fractures sociales et culturelles et aux menaces d'exclusion (Galichet, 1998).

Par conséquent, parler d'une éducation à la citoyenneté comme d'une démarche qui doit imprégner toute la vie scolaire, c'est parler d'un mode d'organisation où l'élève devient un acteur dans la vie de l'école. De nouveaux termes émergent alors (Barrère & Martuccelli, 1998), comme *la citoyenneté scolaire* et *la démocratie à l'École* (Chycki, 2002 ; Déhan, Percheron, & Berthélémy-Thomas, 1980). C'est pourquoi s'interroger sur l'éducation à la citoyenneté suppose de s'intéresser également à tout ce qui concerne la *Vie scolaire*. En France, le rôle de la vie scolaire en matière d'éducation à la citoyenneté est bien défini au niveau de la politique scolaire depuis 1980, notamment avec la loi de 2013, où elle représente la troisième dimension de cette éducation. Cette loi recommande de redynamiser la vie scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne (MEN, 2013). Le deuxième objectif de notre thèse visera donc l'étude du rôle de la vie scolaire dans le domaine d'éducation à la citoyenneté.

Afin de confronter les prescriptions officielles aux activités effectivement mises en place par les enseignants dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, nous nous inspirerons de la méthodologie développée par les études ergonomiques du travail en nous appuyant sur des études scientifiques ayant montré la possibilité d'appliquer leurs concepts et méthodes au travail de l'enseignant (Amigues, 2003 ; Delvolvé & Margot, 2001 ; Espinassy, 2006 ; Ria, 2008).

En ce qui concerne la vie scolaire, les textes officiels et notamment la loi d'orientation de 2013, demandent d'agir sur plusieurs facteurs afin d'améliorer la qualité de vie et le climat citoyen à l'école. Ces directives se traduisent en termes de pratiques enseignantes hors de la classe, nous dit Marcel (2004). Dans ce contexte, nous rejoignons ce dernier auteur quand il dit que les pratiques de l'enseignant au niveau de sa classe sont en interrelation avec les autres catégories de pratiques scolaires, notamment les pratiques collectives à l'école. C'est la raison pour laquelle un des objectifs principaux de cette recherche est d'analyser les effets des pratiques des enseignants en matière d'éducation à la citoyenneté relatives en même temps à l'amélioration de la qualité de vie scolaire sur leurs pratiques citoyennes en classe.

Pour atteindre ses objectifs, cette thèse se compose de trois parties divisées en dix chapitres. Dans la première partie, qui présente le cadre théorique de la recherche, nous faisons une revue de la littérature sur ce sujet, qui soulève de nombreux débats sociopolitiques et médiatiques en France. Pour le premier chapitre, nous avons choisi d'étudier l'évolution

historique et les modes de présence de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires ainsi que les conditions sociopolitiques de cette évolution selon une perspective diachronique, depuis la Révolution française jusqu'à nos jours. Le deuxième chapitre sera consacré à la vie scolaire dans sa relation avec l'éducation à la citoyenneté. Dans le troisième chapitre, nous examinerons les travaux scientifiques portant sur le sujet d'éducation à la citoyenneté aux niveaux national et international afin de déterminer notre questionnement et de cerner notre objet d'étude ainsi que la méthodologie adoptée. Ces trois chapitres qui présentent *l'état de l'art* de la recherche nous conduiront à préciser notre problématique et les principales hypothèses qui en découlent.

La deuxième partie sera consacrée à la méthodologie et précisera les modalités de recueil des données. Pour répondre à notre questionnement principal, ces données doivent nous permettre de confronter les prescriptions officielles du Ministère de l'Éducation Nationale avec ce qui se fait réellement à l'école élémentaire. Notre recherche s'appuie sur une approche mixte, à la fois qualitative et quantitative (Larivière & Corbière, 2014). L'approche qualitative fera l'objet du chapitre quatre. Il porte sur l'examen des textes officiels en matière d'éducation à la citoyenneté en France ainsi que sur la conduite, l'analyse et l'exploitation des entretiens de recherche, aussi bien libres que semi-directifs. L'approche quantitative, quant à elle, sera traitée au cours cinquième chapitre. Elle se rapporte à la conception et à la passation du questionnaire auprès d'un échantillon d'enseignants des écoles élémentaires du Grand Dijon, ainsi que les procédures d'analyses statistiques suivies dans cette étude. Dans le sixième chapitre, nous présenterons nos premiers résultats empiriques et la mise au point des indicateurs de la recherche. Ce chapitre sera consacré à la description et à la présentation des caractéristiques de l'échantillon. Il porte également sur la validation des échelles de mesure à l'aide des statistiques relatives à la consistance interne de ces dernières (notamment le coefficient Alpha de Cronbach). Bref, ce chapitre présente l'opérationnalisation des concepts de mesures utilisées avant d'envisager de tester les hypothèses supposées dans le cadre de cette thèse.

La troisième et dernière partie expose les résultats obtenus dans cette thèse en quatre chapitres distincts. Dans le chapitre sept, nous présenterons les premiers résultats descriptifs du questionnaire. Ces résultats nous permettront de répondre aux premières questions soulevées dans cette recherche qui vise à déterminer dans quelle mesure les professeurs de l'école élémentaire répondent aux recommandations du Ministère de l'Éducation Nationale en matière d'éducation à la citoyenneté.

Pour aller plus loin dans cette perspective, le chapitre huit propose de tester les hypothèses de notre recherche en dégageant les effets des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et de la spécificité contextuelles de l'école sur le degré d'application des prescriptions officielles.

Dans l'objectif d'approfondir nos connaissances sur les pratiques des enseignants en matière d'éducation à la citoyenneté en classe, le chapitre neuf permettra d'étudier l'interrelation entre, d'une part, la vie scolaire et les activités collectives des professeurs de l'école, et d'autre part, les pratiques de ces derniers en matière d'éducation à la citoyenneté en classe. Dans ce chapitre, nous testerons un modèle théorique de base sur les détermiants des pratiques citoyennes en classe. Le dernier chapitre sera consacré à la description du point de vue des enseignants pour améliorer l'éduction à la citoyenneté en France et à l'étude de leurs déterminants.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I. HISTORIQUE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ EN FRANCE : DES ORIGINES À NOS JOURS

1. Introduction

Les études montrent qu'il est important dans un pays, comme la France, qui a une longue tradition de scolarisation, de s'appuyer sur une démarche historique et socio-historique afin de comprendre la situation actuelle en matière de politiques de l'éducation et de l'éducation à la citoyenneté (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012 ; Vial & Mougniotte, 1992). L'utilisation massive de cette démarche en France par rapport à d'autres pays vient de son importance qui se justifie, d'une part, par l'impact des événements historiques sur le développement du système éducatif français, et d'autre part, par le caractère très politique de la construction de ce système (Van Zanten, 2014). Ces deux raisons convergent dans la question de l'éducation à la citoyenneté, notre sujet d'étude, parce que l'École en France a été fondée, avant tout, pour préparer les jeunes à la citoyenneté et forger la Nation autour de valeurs morales et de principes universels. Cette éducation à la citoyenneté est liée, dès son apparition et dans ses développements historiques, aux grandes mutations sociopolitiques du pays. À vrai dire, la question de l'éducation à la citoyenneté et du rôle de l'École émerge à chaque moment de crise (Galichet, 1998, 2005b). On parle souvent d'une crise de l'École (Balland, 2009 ; Charlot, 1987 ; Monin, 2007 ; Terrail & Baruk, 2005), d'une École de crise (Haecht, 2012) ou encore d'une École en crise (Mabilon-Bonfils & Saadoun, 2008). Or, d'un côté, on met l'École en cause face aux problèmes sociaux et politiques et, d'un autre côté, on lui donne pour rôle essentiel de remédier à ces problèmes (Galichet, 2005b). En fait, le développement de l'éducation à la citoyenneté en France s'organise autour de l'idéal laïc qui est au cœur du projet de l'École républicaine (Van Zanten, 2014). Plus précisément, le principe de l'enseignement d'une morale laïque est au centre des débats et des affrontements qui mettent en cause le rôle de l'École face aux crises et régit le développement de cette éducation tout au long de l'histoire de l'École républicaine. C'est pourquoi nous nous intéresserons, dans cette partie de notre travail, au développement historique de l'éducation à

la citoyenneté en France. Pour ce faire, nous retracerons les changements institutionnels concernant l'éducation à la citoyenneté : son émergence, ses finalités et la manière dont elle s'inscrit dans les programmes scolaires. L'appréciation des conséquences de telle ou telle action réformatrice étant nécessaire dans une société démocratique (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012), nous nous intéresserons également aux justifications morales et intellectuelles fondant les réformes de l'éducation puisque ces décisions de réforme sont prises au nom de valeurs universelles et s'accompagnent souvent de grands débats médiatiques. Pour Durkheim (1922), si l'on veut comprendre la construction et le développement des systèmes éducatifs, il est indispensable de les étudier dans leurs *causes historiques*, comprenant l'organisation politique, le degré de développement des sciences, et l'état de l'Industrie. Dans notre étape de progression historique, les changements institutionnels concernant l'éducation à la citoyenneté dans les textes et les programmes scolaires sont symbolisés par l'évolution du nom de la discipline et reflètent une volonté politique et intellectuelle à un moment donné et particulièrement lors de grands événements historiques. La discipline émerge au XVIII siècle (Mougniotte, 1991) avec la montée en puissance dans l'Europe des Lumières des États éducateurs, fruit d'un courant de pensée dominant à l'époque qui demande à l'État d'assurer l'enseignement des jeunes (Gaillard, 2000 ; Haecht, 2012).

Dans l'étude de l'historique de l'éducation à la citoyenneté, nous considérons la Révolution française comme un moment important qui a donné lieu à la reconnaissance de la citoyenneté du peuple. C'est le moment où la citoyenneté est née (Cellier, 2003).

2. Prémices et émergence de l'instruction civique (1779-1880)

Des auteurs comme Galichet (1998, 2005b), insistent sur le fait que le thème de l'éducation civique est apparu historiquement et institutionnellement avec la Révolution française. Il est né dans une période où l'esprit des Lumières dominait la politique et la culture, avec pour objectif de propager les connaissances et de donner à l'État la responsabilité de l'instruction des jeunes. Les Lumières voulaient intégrer une dimension civique dans les programmes scolaires et confier à l'enseignement une finalité politique (Marchand, 1992). C'est à cette époque et même dès l'Ancien Régime que l'on voit des tentatives de projets parlementaires visant une direction par l'État de l'enseignement et de l'instruction du peuple, ainsi que l'émergence du concept *d'éducation nationale* (Jacquet-Francillon, Enfert, & Loeffel, 2010 ; Lelièvre, 1990). L'importance de cette période dans la

construction du système éducatif a conduit Lelièvre (1990) à la décrire comme une *révolution scolaire* précédant la révolution politique et civile. Le plan *d'éducation nationale* de La Chalotais (1763) parle « [d'] *une éducation civile qui prépare chaque génération naissante à remplir avec succès les différentes professions de l'État […] il est évident qu'elle doit être relative à sa constitution et à ses lois* » (cité par Lelièvre, 1990, p. 9). Les projets révolutionnaires influencés par ce courant de pensée voulaient aussi généraliser l'École pour former les citoyens de l'État (Crémieux, 2001). En fait, les députés ont considéré que l'instruction était le moyen d'armer les citoyens pour leur vie sociale et professionnelle et d'établir, au niveau de la société, *l'égalité de fait* entre les citoyens après avoir établi leur égalité politique et civile (Jacquet-Francillon et al., 2010). Elle est le moyen d'émanciper les jeunes (Brassat, 2013) pour les rendre fraternels dans la société qui se fonde sur des valeurs humaines et universelles. La notion d'instruction civique est né**e** dans ces projets qui veulent remplacer l'Église par l'État dans la responsabilité d'instruction des jeunes. Elle va resurgir officiellement avec les textes de la Troisième République. Pourtant, les mots *instruction civique* ne figurent pas dans les projets révolutionnaires, bien qu'on relève la volonté d'instaurer un enseignement à caractère civique (Galichet, 1998 ; Mougniotte, 1991). De cette volonté découle les noms adoptés et les termes employés dans ces projets et ces plans, qui varient entre *éducation nationale* et *instruction publique* ou encore *éducation commune.*

2 . 1. Projets révolutionnaires et enseignement à caractère civique

L'ensemble des projets révolutionnaires (1789 - 1794) insiste sur la nécessité d'ouvrir l'instruction à tous. Le but de ces projets est d'émanciper les jeunes pour atteindre l'égalité réclamée et déclarée par la Constitution, puisque « [l'] *instruction publique pour tous est la condition nécessaire pour avoir un peuple libre, puisque celui-ci doit être composé de citoyens éclairés, donc instruits. L'appel à la raison est le garant de la liberté et de l'adhésion réfléchie aux principes des droits de l'Homme*» (Jacquet-Francillon et al., 2010). L'instruction pour tous est la garantie de surmonter les préjugés et l'ignorance qui sont la source principale de la *tyrannie* et de l'iniquité sociale (Violet, 2009).

Les députés révolutionnaires ont confié à des comités révolutionnaires la mission de proposer des projets concernant l'organisation de l'instruction publique. Ces projets ont suscité beaucoup de questions « *qui mettront plus d'un siècle à être résolues - et qui, aujourd'hui encore, ne le sont pas toutes*. » (Boulad Ayoub, Grenon, & Leroux, 1992). Parmi

ces questions figurent les interrogations liées à l'obligation d'ouvrir à tous une éducation et/ou une instruction commune (et donc, sa gratuité et ses contenus), et surtout à la question de l'enseignement de la morale. D'ailleurs, en essayant de créer un citoyen souverain, éclairé et émancipé, certains projets avaient la volonté d'instaurer un enseignement de la citoyenneté au sein de l'Institution scolaire (Verdelhan-Bourgade, 2001), visant *la formation du citoyen dans sa vie civile* (Mougniotte, 1991), et se substituant *à l'éducation religieuse, dans un contexte de lutte entre l'Église et l'État républicain* (Galichet, 1998).

On peut voir cette volonté, principalement, dans les projets de Talleyrand, Rabaut Saint-Etienne, Danton et Condorcet. Talleyrand affirme dans son rapport sur l'Instruction publique, fait au nom du Comité de Constitution à l'Assemblée Nationale, (séances des 10, 11 et 19 septembre 1791) que la Société doit à tous une instruction commune, indispensable pour le bien commun de tous.

> *« L'instruction, considérée dans ses rapports avec l'avantage de la société, exige, comme principe fondamental, qu'il soit enseigné à tous les hommes : 1° A connaître la Constitution de cette société ; 2° A la défendre ; 3° A la perfectionner ; 4° Et, avant tout, à se pénétrer des principes de la morale, qui est antérieure à toute Constitution, et qui, plus qu'elle encore, est la sauvegarde et la caution du bonheur public » (Talleyrand, 1791, p. 11).*

Pour l'auteur, le but principal de cette instruction primaire, commune et indispensable pour tous « *est d'apprendre aux enfants à devenir un jour des Citoyens. Elle les initie en quelque sorte dans la Société, en leur montrant les principales lois qui la gouvernent, les premiers moyens pour y exister* » (p. 21). C'est cette instruction nécessaire pour tous que la Société doit à ses citoyens. Talleyrand la différencie de l'instruction spéciale et approfondie dont la société a besoin. On voit bien les premiers éléments civiques et *laïcs* quand il explique qu'il faut que « *la Déclaration des Droits et les principes constitutionnels composent à l'avenir un nouveau catéchisme pour l'enfance* ». On voit aussi ces aspects dans sa définition de la morale qui est pour lui « *un sens interne, un sentiment prompt, indépendant de toute réflexion, qui appartient à l'homme, et parait n'appartenir qu'à l'homme seul* ». Il distingue la morale de la religion tout en considérant qu'elles sont toutes les deux nécessaires au développement de l'homme. Il précise dans son programme, ci-dessous mentionné, que les éléments suivants sont nécessaires pour le développement des facultés morales des enfants.

> *« 1° les principes de la religion ; 2° les premiers éléments de la morale, en s'attachant surtout à faire connaître les rapports de l'homme avec ses*

> *semblables ; 3 °on leur donnera des instructions simples et claires sur les devoirs communs à tous les citoyens et sur les lois qu'il est indispensable de connaître ; 4° des exemples d'actions vertueuses qui les toucheront de plus près, et, avec le nom du citoyen vertueux, celui du pays qui l'a vu naître ».*

C'est pourquoi il demande d'enseigner la morale, de la manière suivante.

> *« Comme une Science véritable, dont les principes seront démontrés à la raison de tous les hommes » […] « Il est temps de l'asseoir sur ses propres bases ; il est temps de montrer aux hommes, que si de funestes divisions les séparent, il est du moins dans la morale un rendez-vous commun où ils doivent tous se réfugier et se réunir. Il faut donc en quelque sorte, la détacher de tout ce qui n'est pas elle, pour la rattacher ensuite à ce qui mérite notre assentiment et notre hommage, à ce qui doit lui prêter son appui ».*

Quant à Condorcet, il s'accorde avec Talleyrand sur la nécessité de donner une instruction commune gratuite à tous comme moyen de réaliser l'égalité entre les citoyens dans la société réelle. Il s'accorde aussi avec lui sur une définition de la morale qui s'appuie sur la raison et sur le sentiment naturel. Mais il s'oppose à lui en ce qui concerne l'enseignement des principes religieux qu'il estime relever de la sphère privée, de la famille et des églises. Il craint que cet enseignement dérive vers un catéchisme politique (Marchand, 1992). Pour Condorcet, les *dogmes* religieux sont indiscutables et donc, au contraire des Savoirs source de vérité indispensable au citoyen (Cellier, 2003). Dans son rapport et projet de décret sur l'Instruction publique présenté les 20 et 21 avril 1792 à l'Assemblée Législative, il présente avec limpidité ce point qui montre clairement l'aspect laïc de l'enseignement qu'il demande.

> *« ... Les principes de la morale enseignés dans les écoles et dans les instituts seront ceux qui, fondés sur nos sentiments naturels et sur la raison, appartiennent également à tous les hommes. La Constitution, en reconnaissant le droit qu'à chaque individu de choisir son culte, en établissant une entière égalité entre tous les habitants de la France, ne permet point d'admettre, dans l'instruction publique, un enseignement, qui, en repoussant les enfants d'une partie des citoyens, détruirait l'égalité des avantages sociaux et donnerait à des dogmes particuliers un avantage contraire à la liberté des opinions. Il était donc rigoureusement nécessaire de séparer de la morale les principes de toute religion particulière, et de n'admettre dans l'instruction publique l'enseignement d'aucun culte religieux » (Condorcet, 1792, p. 25).*

On voit bien que chez lui les prémices d'une *instruction laïque* sont plus claires que chez Talleyrand qui demande une éducation religieuse. Pour beaucoup d'auteurs, Condorcet est le grand-père de l'École de la République et la source d'inspiration des républicains de la Troisième République comme Ferry, considéré lui-même comme le père de cette École (Kahn, 2001 ; Roche, 2000). Condorcet est le pionnier dans le domaine de la création d'une instruction civique au caractère laïc plus clair. On lui *associe donc la mutation d'une éducation profondément morale et civile vers une instruction civique* (Verdelhan-Bourgade, 2001, p. 88) .

De la même façon, on trouve dans le plan d'éducation nationale rédigé par Louis-Michel Lepeletier de Saint-Fargeau et présenté peu après son assassinat devant la Convention par Maximilien Robespierre le 13 juillet 1793, ce caractère civique d'une éducation nationale commune à tous. Lepeletier veut une régénération de l'espèce humaine face à la dégradation opérée par l'ancien régime social. L'importance pour lui n'est pas de *propager les connaissances humaines, mais de former des hommes*. Il souhaite créer un nouveau peuple par la formation des *mœurs de l'enfant qui bientôt, par ce plan, vont devenir les mœurs nationales*. Il définit l'instruction commune qui est nécessaire pour chaque citoyen et que la société doit à tous.

> *« Nous voulons donner aux enfants les aptitudes physiques et morales, qu'il importe à tous de retrouver dans le cours de la vie, quelle que soit la position particulière de chacun. Nous ne les formons pas pour telle ou telle destination déterminée, il faut les douer des avantages dont l'utilité est commune à l'homme de tous les états ; en un mot, nous préparons, pour ainsi parler, une matière première, que nous tendons à rendre essentiellement bonne, dont nous élaborons les éléments de telle sorte qu'en sortant de nos mains, elle puisse recevoir la modification spéciale des diverses professions dont se compose la République » (Lepeletier de Saint-Fargeau, 1793).*

Il va dans le même sens que Condorcet dans son refus d'intégrer la religion dans *l'Institution publique*. On retrouve ainsi cet aspect laïc et civique ainsi que la division entre la sphère privée et la sphère commune universelle.

> *« C'est d'après le principe que l'enfance est destinée à recevoir l'impression salutaire de l'habitude, que je voudrais qu'à cet âge, il ne soit point parlé de religion, précisément parce que je n'aime point dans l'homme ce qu'il a toujours eu jusqu'à présent, une religion d'habitude. Je regarde ce choix important comme devant être l'acte le plus réfléchi de la raison. Je*

> *désirerais que, pendant le cours entier de l'institution publique, l'enfant ne reçût que les instructions de la morale universelle, et non les enseignements d'aucune croyance particulière ».*

Danton, pour sa part, soutient aussi cette idée de régénération du peuple et de là, de l'État. Il précise dans son discours fait le 11 août 1793 pour soutenir le Décret qui a été voté par la Convention nationale le 13 août 1793, soit deux jours plus tard, le propos suivant.

> *« Il faut que les institutions forment les mœurs. Si vous attendiez pour l'État une régénération absolue, vous n'auriez jamais d'instruction. Il est nécessaire que chaque homme puisse développer les moyens moraux qu'il a reçus de la nature. Vous devez avoir pour cela des maisons communes, facultatives, et ne point vous arrêter à toutes les considérations secondaires ».*

Les prémices de l'instruction civique ne se limitent pas seulement aux débats parlementaires sous la forme de projets dont certains ont été rejetés. C'est le cas du projet de Condorcet dont la présentation fut interrompue par la déclaration de guerre. On peut cependant voir des traces de ces éléments civiques dans les lois et décrets effectivement adoptés, qui présentent vraiment la *vision officielle* des révolutionnaires. La loi du 20 décembre 1792 préconise « *des lectures expliquées, des exercices propres à former les jeunes gens aux vertus civiques et morales* » (cité par Mougniotte, 1996, pp. 18). On peut lire aussi dans la Loi Lakanal, qui pose la base du système éducatif français (Bezbakh, 2012) dans son Chapitre IV, art. 1er, l'affirmation suivante :

> *« On enseignera aux élèves ; 1°à lire et à écrire, les exemples de la lecture rappelleront leurs droits et leurs devoirs ; 2 ° la Déclaration des Droits de l'Homme et de Citoyen, et la constitution de la République française ; 3°on donnera des instructions élémentaires sur la morale républicaine ».*

De plus, dans le décret qui ordonne la nomination d'instituteurs de la langue française dans les zones rurales de plusieurs départements dont les habitants parlent divers dialectes (27 janvier 1794), il est indiqué le propos suivant.

> *« Ils seront tenus d'enseigner tous les jours la langue française et la Déclaration des Droits de l'Homme à tous les jeunes citoyens des deux sexes, que les pères, mères et tuteurs sont obligés d'envoyer dans les écoles publiques. Les jours de décadi, ils donneront lecture au peuple et traduiront vocalement les lois de la République, en préférant celles qui sont analogues à l'agriculture et aux droits des citoyens ».*

Ce décret montre l'importance que les révolutionnaires donnent aussi à la langue française pour forger la Nation et la Société.

2 . 2. Le débat sur le rôle de l'État : instruire ou éduquer ?

Selon les auteurs des différents projets, l'ouverture de l'enseignement à tous nécessite de confier son organisation à l'État qui doit *élever* les jeunes qui lui sont confiés dans l'intérêt de tous. Tous ces projets s'inspirent des Lumières pour intégrer une dimension civique dans les programmes d'enseignement (Marchand, 1992). Les auteurs de ces projets veulent créer une École qui réunit les jeunes autour des valeurs universelles et qui éclaire leur raison afin qu'ils deviennent dignes de la société moderne et de la République. « *Il fallait que l'esprit des Lumières, du Progrès et de la Nation se substitue à celui de l'Église dont l'influence était ainsi renvoyée vers la sphère privée* » (Dubet & Duru-Bellat, 2000, p. 64). À vrai dire, tous les révolutionnaires s'accordent pour mettre fin à l'exclusivité du contrôle de l'Église sur l'École. Ils se divisent entre ceux qui sont en faveur de partager avec elle la mission d'enseigner aux jeunes et ceux qui souhaitent la remplacer dans cette tâche. C'est le sens de la question qu'ils affrontent dans leurs projets sur l'organisation de l'Instruction publique, « *doit-on privilégier l'instruction ou l'éducation ?* » (Lelièvre, 1990, p. 12).

C'est à Condorcet qu'on associe l'ouverture d'un débat qui va caractériser le système français tout au long des XIXe et XX siècles, quand il borne le rôle de l'État à l'Instruction (Crémieux, 2001), et renvoie l'Éducation à la sphère privée, aux familles et aux temples. Les révolutionnaires sont opposés autour de sa proposition et vont organiser leurs projets selon qu'ils acceptent ou rejettent cette position. Ils sont divisés entre *Instruction publique* et *Education nationale*. Condorcet, Romme et d'autres préfèrent l'Instruction publique, tandis que d'autres révolutionnaires comme Robespierre préfèrent la proposition d'éducation nationale qui a été faite par Lepeletier de Saint-Fargeau.

Par ailleurs, l'utilisation des deux termes dans ces projets a été bien expliquée, à l'époque, par Daunou. Il précise dans son *Essai sur l'instruction publique* de 1793, que le mot *instruction* est utilisé pour l'enseignement des lettres et des sciences, alors qu'*éducation* est plus appropriée au développement des facultés physiques et morales. Quant à lui, il les définit par d'autres utilisations, dites *organisationnelles* ; l'instruction publique « *désignera à l'ensemble des institutions publique destinées à répandre sur tous les âges, sur la Nation toute entière, les connaissances et les habitudes propres à nourrir l'esprit républicain et*

maintenir la liberté. Le mot d'éducation publique sera restreint aux établissements créés pour la culture des jeunes élèves de la Société » (Baczko, 2000, p. 309). En fait, ces utilisations montrent la différence entre l'éducation et l'instruction utilisées par les révolutionnaires parce qu'on voit ici que le mot éducation a été réservé aux institutions scolaires pour les enfants les plus petits. Cela nous aide aussi à comprendre les problèmes qui étaient présents dans le débat révolutionnaire et qui semblent appartenir à la même question, comme celle de la gratuité et celle de la durée de l'obligation scolaire.

Les positions des auteurs de ces différents projets se déterminent en fonction de leur vision de l'avenir. Le rêve d'égalité était le moteur de ces auteurs et une cause de la division entre deux visions ambitieuses de cette égalité. La différence entre Condorcet et Rabaut Saint-Etienne se fait en fonction de la priorité accordée à la liberté sur l'égalité, ou au contraire à l'égalité sur la liberté (Galichet, 1998 ; Tomei, 2009). Les partisans d'une *éducation nationale*, qui préfèrent une *vision spartiate* de la société, veulent éduquer tous les citoyens à l'appartenance à la République, à une société de frères qui partagent les mêmes sentiments moraux contre une vision inspirée de Condorcet qui veut une école républicaine qui forme les *réformateurs de la République* et pas seulement des hommes de la République (Tomei, 2009).

Condorcet voit l'éducation domestique elle-même comme cause d'inégalité parce que « *l'éducation, si on la prend dans toute son étendue, ne se borne pas seulement à l'instruction positive, à l'enseignement des vérités de fait et de calcul, mais elle embrasse toutes les opinions politiques, morales ou religieuses*» (Condorcet, 1791, p. 35). Il précise que si l'École éduque on doit enseigner autant d'opinions qu'il y a de cultes différents dans la société, ou bien, si on en choisit quelques-uns, on inflige les opinions des uns aux autres. C'est pourquoi, il ne veut enseigner que des vérités scientifiques parce que l'enseignement d'opinions préétablies porte atteinte à la liberté des individus. Il demande d'éviter de remplacer le catéchisme de l'Ancien Régime par une nouvelle doctrine républicaine (Galichet, 1998). Il refuse *l'État éducateur* (Verdelhan-Bourgade, 2001). Mais, plus précisément, Condorcet « *oppose simplement une éducation qui aurait pour finalité de "consacrer les opinions établies" à une éducation fondée sur l'instruction, qui conduit au contraire à critiquer et à relativiser celles-ci fondées sur la raison et l'expérience et non plus sur la coutume et le préjugé* » (Galichet, 1998, pp. 21-22). C'est pourquoi il parle explicitement d'*éducation publique.* En fait, le rôle *éducateur* de l'École chez Condorcet est implicite et vient de sa mission d'instruction et de diffusion des connaissances et des Lumières. L'éducation chez lui naît d'une démarche critique qui éclaire la Raison des individus en s'appuyant sur

l'instruction des connaissances et des sciences. Condorcet (1791b) explique son point de vue par rapport à cette distinction entre éducation et instruction et pose la même question ; *à quel terme doit-on s'arrêter ?* En répondant à cette question Condorcet donne des propositions qui semblent à première vue contradictoires, mais éclairent en réalité sa démarche *éducative*. D'un côté, il suggère de laisser la mission d'éducation aux parents et de confier seulement l'instruction à l'École. Mais de l'autre côté, il voit cette éducation, pleine des préjugés et de fausses opinions, comme source de l'inégalité qu'il est en train de combattre. Pour Condorcet (1791, p. 36), ces *préjugés qu'on prend dans l'éducation domestique sont une suite de l'ordre naturel des sociétés*. Il précise que la diffusion des Lumières et l'instruction fondée sur la raison, qui doit être le rôle de l'École, est le remède à cette éducation domestique. « *Mais alors ces opinions ne sont pas les mêmes pour tous les citoyens ; chacun s'aperçoit bientôt que sa croyance n'est pas la croyance universelle ; il est averti de s'en défier ; elle n'a plus à ses yeux le caractère d'une vérité convenue ; et son erreur, s'il y persiste, n'est plus qu'une erreur volontaire*» (p. 36). Condorcet veut des *auto-éducateurs* (Tomei, 2009). Par conséquent, il voit cette méthode comme un moyen qui amène les citoyens à partager des valeurs universelles et à appartenir à une communauté de raison et donc, à une communauté d'égaux. C'est pourquoi il borne l'éducation publique à l'instruction.

Face à Condorcet, Lepeletier de Saint-Fargeau développe une autre démarche. Il voit l'instruction et l'éducation comme les deux parties d'une même question. *« Former des hommes, propager les connaissances humaines ; telles sont les deux parties du problème que nous avons à résoudre. La première constitue l'éducation ; la seconde, l'instruction » (*Lepeletier de Saint-Fargeau, 1793, p. 3*).* Donc, *pour former des hommes, des instructions ne suffisent pas*. C'est pour cette raison qu'il s'engage dans son projet à répondre à cette question. Pour lui, l'éducation commune que la société doit aux enfants, jusqu'à 12 ans, consiste à leur donner « *les qualités physiques et morales, les habitudes et les connaissances qui, pour tous, ont une commune utilité* », quelle que soit leur profession dans l'avenir. Cette base commune d'éducation est aussi importante pour les travailleurs que pour les savants.

L'éducation doit développer chez le citoyen deux habitudes, *régler sa vie et se plier au joug d'une exacte discipline*. Cette vision spartiate est justifiée, chez lui, au nom de la liberté. *« Souvenons-nous que nous élevons des hommes destinés à jouir de la liberté, et qu'il n'existe pas de liberté sans obéissance aux lois. Ployés tous les jours et à tous les instants sous le joug d'une règle exacte, les élèves de la patrie se trouveront tous formés à la sainte dépendance des lois et des autorités légitimes* ».

En fait, la position des révolutionnaires par rapport à cette distinction entre instruction et éducation ne se limite pas à leur vision de l'avenir selon l'importance relative qu'ils accordent à la liberté ou à l'égalité, mais cette vision est elle-même déterminée par leur regard sur la Révolution. Dominique Julia l'explique bien de la manière suivante.

> *« Au cœur du problème pédagogique, les hommes de la Révolution ont à trancher un nœud gordien. La Révolution est-elle un point zéro de l'histoire, un commencement absolu, ou est-elle fille des Lumières, un moment dans l'histoire continue des hommes ? Selon qu'ils répondent positivement ou négativement à l'une de ces deux questions, les révolutionnaires infléchissent leurs plans du côté de l'éducation ou du côté de l'instruction » (Dumazedier, 1994, p. 50).*

Condorcet qui pense que la « *Révolution doit être comprise dans la continuité des progrès de l'esprit humain* » borne le rôle de l'État à l'instruction et va contre Rabaut Saint-Etienne. Celui-ci voit la nécessité d'une « *Révolution dans les têtes et dans les cœurs* » et « *veut combler le vide crée entre les lois nouvelles et les mœurs héritées de l'Ancien Régime* » (Lelièvre, 1990, pp. 16-17). Pour Rabaut Saint-Etienne, l'éducation nationale, qui doit former le cœur est la sœur aînée de *l'Instruction publique* demandée par Condorcet, qui éclaire et exerce l'esprit. Elle est nécessaire pour tous. Il veut régénérer la Nation par la régénération des citoyens (Poujol, 1989). C'est pourquoi Le Peletier, qui préfère lui aussi l'éducation publique, insiste sur la nécessité d'opérer une *entière régénération* et de créer un *nouveau peuple*.

Danton, Bouquier et d'autres révolutionnaires s'accordent avec cette vision et vont dans le même sens d'inventer un nouveau peuple et une nouvelle Nation en développant des mœurs et des valeurs républicaines chez les nouveaux citoyens de la nouvelle société révolutionnaire et révolutionnée. Pour eux, *« il s'agit de rompre totalement avec l'ancien système d'instruction et d'éducation : c'est la société révolutionnée et révolutionnaire qui doit éduquer l'homme nouveau, l'homme "* régénéré"» (Lelièvre, 1990, p. 25). Danton, qui porte une vision spartiate et considère que les enfants appartiennent à la République et à la Nation, soutient de son côté l'éducation publique.

> *« Allons donc à l'instruction commune ; tout se rétrécit dans l'éducation domestique, tout s'agrandit dans l'éducation commune. On a fait une objection en présentant le tableau des affections paternelles ; et moi aussi je suis père, et plus que les aristocrates qui s'opposent à l'éducation commune, car ils ne sont pas sûrs de leur paternité. Eh bien ! Quand je*

> *considère ma personne relativement au bien général, je me sens élevé ; mon fils ne m'appartient pas, il est à la République ; c'est à elle à lui dicter ses devoirs pour qu'il la serve bien.*
> *Il faut que les institutions forment les mœurs. Si vous attendiez pour l'État une régénération absolue, vous n'auriez jamais d'instruction. Il est nécessaire que chaque homme puisse développer les moyens moraux qu'il a reçus de la nature ».*

Condorcet a écrit, sur ce point, le passage suivant pour défendre son idée de limiter l'éducation publique à l'instruction.

> *« On trouve chez les anciens quelques exemples d'une éducation commune où tous les jeunes citoyens, regardés comme les enfants de la république, étaient élevés pour elle, et non pour leur famille ou pour eux-mêmes. […] « Ils croyaient y trouver un moyen de conserver la liberté et les vertus républicaines » […] « mais ces principes ne peuvent s'appliquer aux nations modernes. Cette égalité absolue dans l'éducation ne peut exister que chez des peuples où les travaux de la société sont exercés par des esclaves. » (Condorcet, 1791, p. 33).*

Cette *visée libérale* (Sachot, 2003) de Condorcet va s'effacer derrière l'autre vision selon laquelle la Révolution française a instauré un *catéchisme républicain*. Pourtant, le débat sur l'École, et donc sur l'éducation et l'instruction, ne cesse de resurgir et de se rallumer tout au long de l'histoire de l'école. C'est pourquoi on parle des *guerres scolaires*. Ces guerres portent en particulier sur la question de l'enseignement de la Morale s'appuyant ou non sur la religion, question sur laquelle s'opposent les partisans de l'éducation et ceux qui préfèrent seulement l'instruction.

Il faut toutefois noter que dans cette présentation nous distinguons deux courants de pensée, l'un en faveur de l'éducation publique et l'autre s'y opposant, parce que cette division par rapport à l'éducation croise la division politique entre les Girondins et les Montagnards à cette époque (Tomei, 2009). C'est pourquoi nous insistons sur les idées de chacun sur l'éducation plutôt que sur ses positions politiques. C'est pour cette raison aussi qu'on voit un Girondin comme Rabaut Saint-Étienne s'opposer à Condorcet et préférer l'éducation à l'instruction.

2 . 3. La Guerre scolaire

L'École française *moderne* sous la forme que l'on connait aujourd'hui (gratuite, obligatoire et laïque) résulte d'une longue histoire de(s) *guerre(s) scolaire(s*). Ce terme a été déjà beaucoup utilisé pour décrire le conflit entre l'État et l'Église sur le rôle de l'École (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012 ; Duval, 2011 ; Graveleau, 2015 ; Lanfrey, 2003 ; Lelièvre, 1990; Martin, 2006). Car, l'École en France se distingue des autres pays démocratiques en donnant à l'École la mission principale de préparer les jeunes à la citoyenneté. De là viennent la politisation de cette École et la lutte des pouvoirs politiques autour de son rôle. Cette guerre (ou ces guerres), qui donne la naissance à l'École moderne avec la Troisième République remonte à la Révolution française (Lelièvre, 1990 ; J.-P. Martin, 2006). En fait, cette École résume une guerre qui trouve son origine dans la distinction entre éducation et instruction faite dans la période révolutionnaire et précisément par Condorcet considéré lui-même comme le père spirituel de cette École (Kahn, 2009).

On s'accorde avec ceux qui voient que ce conflit remonte aux tentatives qui ont été faites pour mettre fin au contrôle exclusif de l'Église sur l'École. Ce conflit a éclaté avec les projets qui ont essayé de créer une *éducation par l'État et pour l'État* (Jacquet-Francillon et al., 2010, p. 417). Ces guerres sont en même temps l'effet et la cause du développement de cet État éducateur qui est lui-même « *à la fois une cause et un effet de ce que Condorcet nomme, dans son ouvrage fameux', les "progrès historiques de l'esprit humain" »* (Jacquet-Francillon et al., 2010, p. 23).

Donc, cette guerre est née dans l'esprit des Lumières et la réaction contre leur courant et surtout avec le débat sur la finalité politique de l'École (Gaillard, 2000). Les projets révolutionnaires, avec Condorcet principalement, ont déclenché une lutte institutionnelle, politique et culturelle en donnant à l'École seulement la mission d'instruction des jeunes.

Ces projets, qui visent l'instruction ou l'éducation, sont convaincus de l'importance du contrôle de l'enseignement par l'État et de la fin du contrôle exclusif de l'Église sur l'enseignement des enfants. Ils s'accordent autour d'un projet politique pour l'École mais divergent entre la création d'une École d'État capable d'inculquer *la nouvelle morale républicaine* aux *sujets de la République* pour obéir à la nouvelle Constitution et à ses nouvelles lois, ou le souhait de donner aux citoyens *une base d'instruction commune* capable d'éclairer leur raison et de les émanciper des préjugés reçus dans leur éducation domestique. Cette base commune permet aux citoyens de partager une morale universelle, supprime entre

eux les inégalités nées d'opinions morales différentes pour les rendre, enfin, capables de juger et de perfectionner les nouvelles lois de l'intérêt général (Condorcet, 1791). Mais, ce conflit *discursif* révolutionnaire a été emporté avec Thermidor et la fin de Robespierre. La loi Lakanal, adoptée par la Convention le 19 novembre 1794, a reconnu la liberté de fonder des écoles particulières, bien qu'il ait été décidé d'ouvrir des écoles publiques (Lelièvre, 1990). La loi Daunou du 25 octobre 1795 va dans ce sens et donne la liberté de créer des écoles privées. Ce qui ouvre la porte à la première guerre scolaire entre, d'un côté, l'École publique qui enseigne la Constitution et le catéchisme républicain et, de l'autre, l'École privée, créée et soutenue par l'Église catholique, considérée par les Républicains comme l'héritière réactionnaire de l'Ancien Régime (Lelièvre, 1990 ; Martin, 2006). « *La tourmente qui s'empare de la France jusqu'à la stabilisation impériale (1804) ne permet ni l'édification d'une institution scolaire moderne ni la définition d'une ligne précise entre éducation et instruction* » (Gaillard, 2000, p. 14).

Pourtant, les propositions de la Convention concernant l'organisation de l'enseignement, ont trouvé un écho dans le projet de Napoléon 1er, première conception en France d'une *architecture de l'éducation* où l'État est le responsable exclusif de l'organisation de cette mission. Cependant, Napoléon 1er s'éloigne de leur esprit et veut former seulement des soldats au service de l'Empire et de l'Empereur, contrairement à la vision révolutionnaire de la formation de citoyens éclairés constituant la République (Boulanger, Janin, Martinetti, & Curveiller, 2000). Fait important, l'organisation napoléonienne marque les structures du système éducatif jusqu'à nos jours, au moins au niveau de l'enseignement secondaire (Roche, 2000). Par ses décrets et ses lois de 1802 à 1810, Napoléon 1er fonde *l'Université impériale*, dispositif unique qui contrôle l'enseignement et qui va devenir plus tard le ministère de l'Instruction publique en 1824, puis Ministère de l'Éducation Nationale en 1832 (Meunier, 2008). Bien que ce dispositif qui organise *l'État-enseignant* obtienne le monopole du contrôle de l'enseignement, « *l'État assure que tout le système éducatif prendra pour base les préceptes de la religion catholique (art. 38 du décret de 1808)* » (J.-P. Martin, 2006). Pourtant, cela n'empêche pas l'Église de combattre ce contrôle et de défendre le rôle de moralisation du peuple qu'elle détenait jusqu'à lors. Elle réclame la liberté de l'enseignement pour créer sa propre École et diffuser son idéologie (Duval, 2011 ; Gaillard, 2000 ; Martin, 2006) en essayant en même temps de maintenir sa présence dans le contrôle de l'enseignement public (Gaillard, 2000). Ce combat

entre l'État et l'Église va caractériser l'histoire de l'enseignement tout au long de la période allant de 1800 jusqu'à la Troisième République (Legrand, 1990).

Martin (2006) distingue trois types de conflits. Le premier type porte sur le contrôle de l'enseignement. Le deuxième résulte de la confrontation entre deux genres d'écoles publiques : laïques et congréganistes. Le troisième type concerne la laïcité dans l'enseignement public, qui a déjà fait débat avec Condorcet.

Ces conflits ont donné lieu à quelques compromis qui marquent les tentatives de la première moitié du XIX siècle de créer un État-enseignant. Et ce, comme on peut le trouver dans les Lois de Napoléon 1er qui fondent l'Université et le corps enseignant (1806-1810) dans le but de contrôler l'enseignement grâce à une forte centralisation mais s'appuyant, en même temps, sur les préceptes de la religion catholique (J.-P. Martin, 2006).

C'est dans ces circonstances qu'est née l'École française, au moins au niveau de ses dimensions politiques et morales. Napoléon 1er lui-même s'est exprimé sur ce rôle dans les propos concernant la création d'un corps enseignant devant le Conseil d'État le 11 mars 1806 : « *Dans l'établissement d'un corps enseignant, le but principal est d'avoir un moyen de diriger les opinions politiques et morales* » (cité par Lelièvre, 1990, p. 37). C'est pourquoi la loi qui donne à l'État le pouvoir exclusif de diriger l'enseignement laisse à l'Église la liberté de créer ses écoles et plus encore d'enseigner la religion dans les écoles publiques.

Les compromis sur le rôle de l'École se trouvent aussi dans la loi Guizot du 18 juin 1833, qui est considérée comme la « *loi fondatrice de l'enseignement primaire public en France en obligeant les communes à entretenir l'École primaire*» (J.-P. Martin, 2006), et la loi Falloux du 15 mars 1850. Toutes les deux ont autorisé un enseignement privé à côté de l'enseignement public. Ces deux lois mettent l'instruction morale et religieuse en tête des matières indispensables dans l'instruction primaire et élémentaire.

En fait, ce qui caractérise cette période est que l'on est plutôt dans l'éducation que dans l'instruction (Lelièvre, 1990 ; Sachot, 2003). Les semences de l'École d'aujourd'hui se trouvent dans la fondation de l'Université par Napoléon 1er, dispositif qui dirige l'enseignement au service de l'État et dans la loi Guizot qui fonde l'école primaire publique. Le caractère civique de l'enseignement n'a pas totalement disparu, comme on le lit dans la lettre que Guizot adresse aux instituteurs primaires pour expliquer les motifs de sa loi sur l'instruction primaire (Mougniotte, 1991 ; Vial & Mougniotte, 1992).

> *(…) Mais quant à l'éducation morale, c'est en vous surtout, Monsieur, que je me fie. Rien ne peut suppléer en vous la volonté de bien faire. Vous n'ignorez pas que c'est là, sans aucun doute, la plus importante et la plus difficile partie de votre mission. Vous n'ignorez pas qu'en vous confiant un enfant, chaque famille vous demande de lui rendre un honnête homme et le pays un bon citoyen. Vous le savez : les vertus ne suivent pas toujours les lumières, et les leçons que reçoit l'enfance pourraient lui devenir funestes si elles ne s'adressaient qu'à son intelligence. Que l'instituteur ne craigne donc pas d'entreprendre sur les droits des familles en donnant ses premiers soins à la culture intérieure de l'âme de ses élèves. Autant il doit se garder d'ouvrir son école à l'esprit de secte ou de parti, et de nourrir les enfants dans des doctrines religieuses ou politiques qui les mettent pour ainsi dire en révolte contre l'autorité des conseils domestiques, autant il doit s'élever au-dessus des querelles passagères qui agitent la société, pour s'appliquer sans cesse à propager, à affermir ces principes impérissables de morale et de raison sans lesquels l'ordre universel est en péril, et à jeter profondément dans de jeunes cœurs ces semences de vertu et d'honneur que l'âge et les passions n'étoufferont point » (Guizot, 1833)*[1].

De plus, l'idéal laïc de l'École républicaine, qui naît avec Jules Ferry sous la Troisième République, réside dans les luttes et les projets de la gauche qui inspirent toujours l'esprit des révolutionnaires, comme on le voit dans le projet de Carnot sur l'école primaire obligatoire et gratuite (J.-P. Martin, 2006). Ce projet n'a pas été adopté, car on a voulu remplacer l'enseignement religieux par l'enseignement d'une morale civique. L'idéal laïc se trouve encore plus chez les opposants à la loi Falloux qui a instauré la liberté de l'enseignement confessionnel.

À vrai dire, la réaction des opposants républicains à la loi Falloux représente un premier contrecoup laïc face à une loi qui renforce l'enseignement religieux dans l'École et annonce la philosophie des lois scolaires des années 1880 (Kahn, 2006). C'est la période précise de la *guerre des deux Frances* (Poulat, 1988). Pourtant, l'ordre moral religieux des lois Guizot et Falloux demeure, même avec l'installation d'un régime républicain en 1875 (Roche, 2000).

[1] Publié avec commentaires et notes par Kahn (2007).

3. De 1880 à 1969 : l'instruction morale et civique

Au début de la Troisième République le climat politique était marqué par la défaite de la France face à l'Allemagne lors de la guerre de 1870-1871 (Kusters, 2011). L'École fut tenue responsable de cette défaite par les républicains, majoritaires au Sénat. Pour eux, la guerre fut perdue parce que les jeunes Français n'avaient pas reçu l'éducation patriotique nécessaire (Gaillard, 2000 ; Vial & Mougniotte, 1992). C'est autour de cette défaillance éducative de l'École que le débat éclate à nouveau. Les républicains, qui se présentent comme les héritiers du projet révolutionnaire de 1789, veulent diffuser les Lumières et la Raison afin de fonder l'unité de *l'esprit national* (Dubet & Martuccelli, 1996 ; A. Prost, 1968). C'est pourquoi ils mènent une nouvelle guerre institutionnelle pour défendre leur projet concernant l'enseignement du peuple. Ils souhaitent imposer à l'École un projet éducatif du même niveau que celui de l'Église, afin de promouvoir *l'esprit républicain* en diffusant une *morale civique laïque* (Dubet & Martuccelli, 1996). Donc, le projet éducatif de l'École républicaine, orientée vers les constructions de cette morale, est avant tout l'expression d'une volonté de fonder à la fois l'expression de *soubassement culturel de la République et la conscience de la Nation* (Attias-Donfut, 2015). L'unité de cet esprit se fonde sur des valeurs morales universelles incontestables qui dépassent les divisions sociales et religieuses. Elle se fonde, selon les républicains, sur une *morale d'État*.

> *« Quand nous parlons d'une action de l'État dans l'éducation, tendant à maintenir l'unité, nous attribuons à l'État le seul rôle qu'il puisse avoir en matière d'enseignement et d'éducation.*
> *Non, certes, l'État n'est point docteur en mathématiques, docteur en physiologie, en chimie. S'il lui convient, dans un intérêt public, de rétribuer des chimistes, des physiologistes, s'il lui convient de rétribuer des professeurs, ce n'est pas pour créer des vérités scientifiques ; ce n'est pas pour cela qu'il s'occupe de l'éducation : il s'en occupe pour y maintenir une certaine morale d'État, certaines doctrines d'État qui importent à sa conservation » (Extrait du discours de Jules Ferry à la Chambre du 26 juin 1879) (Robiquet, 1895, p. 66). .*

Pour les républicains, l'enjeu philosophique et politique dans la construction de l'École de cette période est de la constituer en service public. Afin de justifier leur projet, ils s'appuient sur le devoir de l'État d'établir l'égalité entre les enfants devant l'offre scolaire (Prost, 1968). C'est autour de ce point qu'ils mènent leur lutte institutionnelle en matière

d'enseignement et d'éducation, qui conduit à l'établissement des principes d'obligation, de gratuité et de laïcité. Une série de lois et de décrets entre 1881 et 1889 furent élaborés pour définir le cadre de cette éducation républicaine (Boulanger et al., 2000). Dans ce contexte, les lois de 1880 et 1881de Jules Ferry, alors ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, prennent leur importance dans la création de l'enseignement primaire français. Parmi ces lois figurent en premier lieu celle du 16 juin 1881 qui instaure la gratuité de l'enseignement primaire et celle du 28 mars 1882 qui rend cet enseignement obligatoire. Ce dernier a aussi rendu l'enseignement laïc. Grâce à ces lois le mot *civique* figure pour la première fois dans les programmes scolaires officiels, ce qui pose comme priorité la formation du citoyen. En fait, selon le premier article de la loi du 28 mars 1882, qui définit le contenu de l'enseignement primaire, l'instruction morale et civique vient en tête des matières enseignées.

> *« Art. 1er. - L'enseignement primaire comprend :*
> *L'instruction morale et civique ; La lecture et l'écriture ; La langue et les éléments de la littérature française ; La géographie, particulièrement celle de la France ; L'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours ; Quelques notions usuelles de droit et d'économie politique ; Les éléments des sciences naturelles physiques et mathématiques ; leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers ;Les éléments du dessin, du modelage et de la musique ; La gymnastique ;*
> *Pour les garçons, les exercices militaires ; Pour les filles, les travaux à l'aiguille » (Loi 28 mars, 1882).*

Le même article précise l'abrogation de l'article 23 de la loi du 15 mars 1850 qui mentionne une *instruction morale et religieuse*. Cette *laïcisation* du contenu de l'enseignement sera suivie de la laïcisation des personnels. L'article 17 de la loi Goblet du 30 octobre 1886 sur l'organisation de l'enseignement primaire stipule que *dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïc*. La volonté de sécularisation de l'enseignement a été complétée par la loi du 19 juillet 1889 qui a instauré le paiement des instituteurs par l'État (Prost, 1968). Cette laïcisation de l'enseignement public est l'œuvre la plus importante de ces lois parce que c'est la laïcité qui donne leur sens et leur efficacité à l'obligation et à la gratuité (Maury, 1996). C'est elle qui fait de l'École publique l'École de la République, puisqu'elle donne à l'École le pouvoir de porter un projet de société (Gaillard, 2000). La laïcité donne à l'École le pouvoir d'enseigner ce qui rassemble la société en dépassant les différences des opinions religieuses et politiques. Cela donne toute son importance à cette période de l'histoire de l'École de la République

alors que la Troisième République naissante établit l'École comme un service public qui restera fidèle à ses principes de base jusqu'à nos jours.

Mais cette laïcisation de l'enseignement n'est pas allée sans problèmes. Un vif débat accompagne l'élaboration de ces lois qui vont bouleverser le système scolaire et lui donner l'image que l'on voit encore aujourd'hui. Les conservateurs protestent contre ce projet qui, considèrent-ils, prive la Morale de son fondement. Pour eux, il est impossible de concevoir une morale sans la religion (A. Prost, 1968), *qui lui donnait sa valeur et sa spécificité* (Legrand, 1991).

De leur côté, l'important pour les républicains est de forger la Nation (Bergounioux, 2007) en dépassant les divisions religieuses et philosophiques dans la société. C'est pourquoi ils défendent leur projet au nom de cette volonté d'unir la Nation autour d'un fond commun, ou d'une culture commune, qui dépasse les divisions. Ils tiennent également à rattacher, dans la formation de l'identité nationale, l'instruction civique à l'instruction morale, à l'histoire et à la géographie (Bergounioux, 2006). C'est à travers l'enseignement de l'histoire de la France et de sa géographie et surtout la formation d'une morale civique fondée sur des valeurs communes universelles, que l'École de la République porte son projet national. Cela explique pourquoi on trouve moins de références à l'instruction civique qu'à la Morale dans les programmes scolaires de cette période. Cela explique aussi, peut-être, le fait que les programmes scolaires donnent une dimension morale aux *éléments civiques* (comme le vote).

La réussite du projet national des républicains s'achève par l'adoption des lois scolaires, dites lois Ferry, qui fondent l'École de la République. Celles-ci représentent l'œuvre la plus importante de la fin du XIX^{ème} siècle. Les lois Ferry fondent l'École laïque de la République au service de l'État et de la Nation, unis autour des valeurs civiques communes. Cet achèvement inaugure l'ère de l'État éducateur (Mabilon-Bonfils & Saadoun, 2001) qui peut aider les républicains à diffuser leur idéologie. *L'œuvre scolaire de la République* instituée grâce à ces lois s'inscrit, selon Ferry lui-même, dans la continuité de l'œuvre révolutionnaire de 1789. Son œuvre de création de l'État éducateur s'inscrit comme la première étape d'un *enracinement décisif de la culture républicaine dans la société française* à la fin de XIX^{ème} siècle (Nora, 2004)[2]. L'œuvre de la *République éducatrice*, de Jules Ferry (Lelièvre, 1999) et de ses camarades, qui se manifeste par la démocratisation et la laïcisation de l'École, représente la victoire d'une France républicaine démocratique que complète la séparation entre l'État et l'Église en 1905.

[2] Cité par Roche (2000, p. 47).

Jules Ferry inscrit cette réussite républicaine dans la continuité de l'œuvre révolutionnaire et beaucoup d'auteurs considèrent que ses lois sont inspirées des idées de Condorcet (Husser, Barthelmé, & Piqué, 2009 ; Roche, 2000 ; Terral, 1998). Ferry précise dans son discours à la salle Molière le 10 avril 1870 : « *J'avoue que je suis resté confondu quand, cherchant à vous apporter ici autre chose que mes propres pensées, j'ai rencontré dans Condorcet ce plan magnifique et trop peu connu d'éducation républicaine* ».

Ferry semble s'être inspiré de Condorcet pour l'idée d'une séparation entre sphère publique et sphère privée dans l'enseignement. Condorcet demande de libérer l'instruction publique des opinions religieuses quelles qu'elles soient et de les réserver à la sphère privée. Ferry, lui aussi, renvoie l'enseignement religieux vers la Famille et l'Église. La loi du 28 mars 1882, qui supprime l'instruction religieuse dans les programmes scolaires, précise dans son deuxième article que *« les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires. L'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées* ». L'idée de Jules Ferry est plus claire dans sa circulaire du 17 novembre 1883, bien connue sous le nom de *Lettre aux instituteurs*. Cette circulaire précise les éléments suivants.

> *« La loi du 28 mars se caractérise par deux dispositions qui se complètent sans se contredire : d'une part, elle met en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier ; d'autre part, elle y place au premier rang l'enseignement moral et civique. L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'Église, l'instruction morale à l'école. Le législateur n'a donc pas entendu faire une œuvre purement négative. Sans doute il a eu pour premier objet de séparer l'école de l'Église, d'assurer la liberté de conscience et des maîtres et des élèves, de distinguer enfin deux domaines trop longtemps confondus : celui des croyances, qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances, qui sont communes et indispensables à tous, de l'aveu de tous ».*

Comme Condorcet, Ferry s'appuie sur le principe d'égalité d'accès aux connaissances qui justifie l'organisation scolaire par l'État. Il s'accorde également avec lui pour préserver l'École de tout particularisme divisant la société et se concentrer sur les principes formant l'unité de l'esprit national. Condorcet refuse d'enseigner à l'école publique toutes opinions politiques et religieuses qui sont, selon lui, source d'inégalité. Ferry insiste sur la neutralité philosophique et confessionnelle de l'École. Il précise que l'enseignement donné à l'École

doit être acceptable par tous les hommes quelle que soit leur appartenance politique et religieuse parce qu'il porte sur des valeurs universelles. De là, vient le sens du combat qu'il mena pour imposer la laïcité scolaire. Son travail est le couronnement de l'effort de près d'un siècle pour supprimer la dernière source d'inégalité, soit l'accès inégal aux connaissances, et pour accomplir le travail de la Révolution de 1789 (Kusters, 2011). Selon Jules Ferry, l'œuvre républicaine la plus importante est l'établissement de la neutralité religieuse et confessionnelle que la Révolution a accompli dans l'ordre politique et social. Pour lui, l'heure est venue de compléter cette œuvre dans le domaine scolaire. Il fait la déclaration suivante devant la Chambre des députés le 23 décembre 1880.

> *« La neutralité religieuse de l'école, la sécularisation de l'école, si vous voulez prendre un mot familier à notre langue politique, c'est, à mes yeux et aux yeux du Gouvernement, la conséquence de la sécularisation du pouvoir civil et de toutes les institutions sociales, de la famille par exemple, qui constitue le régime sous lequel nous vivons depuis 1789 » (Robiquet, 1896, p. 116).*

Cependant, les républicains de cette période ne s'accordent pas avec Condorcet sur le rôle éducatif de l'École. C'est chez un autre révolutionnaire, Louis-Michel Lepeletier de Saint-Fargeau, adversaire de Condorcet, que Ferry trouve le nom de son projet. Dans la même lettre aux instituteurs, il dit clairement que la loi de 1882 affirme la volonté d'instaurer une *Éducation Nationale* fondée sur les notions des droits et des devoirs des citoyens envers l'État. Cette volonté se trouve aussi dans l'arrêté du 27 juillet 1882 qui règle l'organisation pédagogique des écoles primaires publiques et rassemble les différents objets de l'enseignement primaire sous le seul intitulé d'*éducation*. L'article 15 de cet arrêté préconise que « *l'enseignement donné dans les écoles primaires publiques se rapporte à un triple objet : éducation physique, éducation intellectuelle et éducation morale.* » Ferry lui-même a exprimé sa volonté d'assigner une visée éducative à l'École de la République pour la transformer en une *véritable maison de l'éducation* (Vial & Mougniotte, 1992). Il a défini aussi la mission de l'instituteur français en tant qu'*éducateur laïc* qui, d'un côté, représente la société devant les enfants et, de l'autre côté, les prépare à la vie civique dans cette société (Maury, 1996 ; Terral, 1998). L'éducateur selon Ferry *peut et doit prendre la place de l'homme de l'Église, des congréganistes* (Lelièvre, 1999). A l'occasion du congrès pédagogique du 2 avril 1880, Ferry s'adresse ainsi aux directeurs des écoles normales et aux inspecteurs primaires.

> *« Ce que nous attendons de vous, le point de vue dominant, le but élevé pour lequel nous faisons appel à tout votre zèle, à toute votre passion généreuse pour le progrès et la lumière, le voici : nous voulons que vous nous fassiez, non seulement des instituteurs, mais des éducateurs »* (Discours au Congrès pédagogique le 2 avril 1880, Ropiquet, 1895).

Pour résumer, l'œuvre de Jules Ferry et de ses collègues républicains consiste en la création de cet *État éducateur* (Husser et al., 2009) qui investit l'École d'un rôle éducatif majeur. L'École de l'État, c'est l'École de la République, qui rassemble les individus autour de valeurs communes universelles acceptables de tous et sur la base de l'égalité qui est la première condition de la création de cette École.

Pourtant, cette adoption de la formule *éducation nationale* comme intitulé de son projet n'empêche pas Ferry de critiquer le *Plan d'éducation nationale* de Robespierre à l'époque révolutionnaire, comme l'indiquent Husser et ses collaborateurs. Il cite Condorcet qui a déjà critiqué l'idée selon laquelle l'enfant n'appartient pas à sa famille mais à l'État, comme Condorcet qui reprochait au projet de Robespierre de ne pas convenir aux sociétés modernes. Ferry souhaite fonder l'éducation sur une base scientifique. C'est peut-être pour cette raison qu'il utilise le mot éducation pour se référer au projet de Condorcet, *« ce plan magnifique et trop peu connu d'éducation républicaine* », même si Condorcet préférait utiliser l'intitulé *d'instruction publique.*

En fait, l'œuvre des républicains de la Troisième République porte sur la création d'une éducation nationale patriotique *neutre* envers les philosophies et les religions. Ils conçoivent alors une sorte de *Morale sociale* - cette dénomination se trouve dans les programmes scolaires – constituée de valeurs morales universelles et de vertus civiques susceptibles de rassembler la société au-delà de ses différences. On trouve la définition de cette *Morale* unique dans le discours que Ferry adresse au Sénat pour défendre ses lois : les instituteurs auront à enseigner « *la bonne vieille morale de nos pères, la nôtre, la vôtre, car nous n'en avons qu'une…* » (Ferry, Sénat, 10 juin 1881). Cette définition se trouve aussi dans sa lettre aux instituteurs.

> *« Il est impossible que vous voyiez chaque jour tous ces enfants qui se pressent autour de vous, écoutant vos leçons, observant votre conduite, s'inspirant de vos exemples, à l'âge où l'esprit s'éveille, où le cœur s'ouvre, où la mémoire s'enrichit, sans que l'idée vous vienne aussitôt de profiter de cette docilité, de cette confiance, pour leur transmettre, avec les connaissances scolaires proprement dites, les principes mêmes de la*

> *morale, j'entends simplement cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et mères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie, sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques ». (Robiquet, 1896).*

Néanmoins, la morale telle que les républicains la conçoivent se fonde sur un paradoxe majeur qui, semble-t-il, a joué en faveur du vote de ces lois en permettant un compromis avec leurs adversaires (Duval, 2011). En effet, les républicains s'appuient sur les principes moraux de l'Église pour fonder une morale laïque (Cellier, 2003). Les programmes scolaires parlent explicitement d'un devoir envers Dieu que l'instituteur doit enseigner aux élèves.

> *« L'instituteur n'est pas chargé de faire un cours ex professo sur la nature et les attributs de Dieu; l'enseignement qu'il doit donner à tous indistinctement se borne à deux points : d'abord, il leur apprend à ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu; il l'associe étroitement dans leur esprit à l'idée de la cause première et de l'être parfait inspirant un sentiment de respect et de vénération; et il habitue chacun d'eux à environner du même respect cette notion de Dieu, alors même qu'elle se présenterait à lui sous des formes différentes de sa propre religion. Ensuite, et sans s'occuper des prescriptions spéciales aux diverses communions, l'instituteur s'attache à faire comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu, telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison »* (Programmes scolaires de 1882).

Cependant, les républicains ont instauré une neutralité confessionnelle, mais pas religieuse (Duval, 2011). Ferry lui-même décrit cette action républicaine comme *le fruit d'une lutte anticléricale, mais pas antireligieuse* (Janichon, 2005). Il interdit aux instituteurs toute discussion théologique et philosophique et insiste sur la neutralité philosophique de la loi qui établit l'enseignement primaire laïque obligatoire (Mougniotte, 1991). Les programmes scolaires précisent que l'éducation morale *« n'a pas pour but de faire savoir, mais de faire vouloir ; elle émeut plus qu'elle ne démontre ; devant agir sur l'être sensible, elle procède plus du cœur que du raisonnement ; elle n'entreprend pas d'analyser toutes les raisons de l'acte moral, elle cherche avant tout à le produire, à le répéter, à en faire une habitude qui gouverne la vie »* (programmes de 1882). Ce point montre bien que la démarche éducative de Jules Ferry et de ses camarades s'éloigne clairement de celle de Condorcet qui s'appuie sur l'enseignement des vérités. Selon Condorcet, c'est seulement l'enseignement des vérités qui permet aux enfants de prendre connaissance d'autres croyances et d'autres opinions et de distinguer le vrai du faux de ces opinions. L'œuvre républicaine de la fin de XIX^{ème} siècle

s'inscrit dans la propagation d'une sorte d'une *religion laïque* (Peillon, 2010) ou d'une *religion civile* (Terral, 2001) qui s'appuie sur la raison et les valeurs universelles (Dubet & Martuccelli, 1996). Cette formule de religion laïque a été utilisée par Paul Janet dans son rapport sur les programmes des cours de morale devant le Conseil supérieur de l'Instruction publique en février 1881(Loeffel, 2003 ; Ognier, 2008). Mais, Paul Bert, député de l'Yonne et futur ministre de l'Instruction publique, lors de son discours prononcé à la distribution des prix aux écoles communales de garçons, à Auxerre, *le 19 août 1880*, a précédé d'utiliser l'expression *d'Église laïque* : *« C'est notre église laïque à nous, où l'on enseigne des vérités scientifiques et démontrables ..., où l'on enseigne les vertus civiques et la religion de la Patrie»* (Bellu, 2012).

Cela explique peut-être l'utilisation massive du terme *éducation* dans les programmes scolaires, qui sont *orientés par un patriotisme revanchard* (Crémieux, 2001), dans le but d'assoir le rôle moralisateur de l'École alors que le climat politique tient l'École pour responsable de la grande défaite militaire de 1870. Bref, l'École de la Troisième Tépublique avait pour but d'inculquer aux élèves les valeurs et principes de *l'État-Nation-éducateur* même si ces principes s'éloignaient des Lumières (Barthelmé, 2009). L'instauration d'un système éducatif présentant des valeurs morales aussi élevées que celles de l'Église explique la fin de la querelle des mots à cette période (éducation /instruction ou enseignement). C'est ainsi que ces termes se trouvent presque indifféremment utilisés dans les nouveaux programmes scolaires à l'époque.

En revanche, le fondement de cette morale sur la base d'une philosophie spiritualiste ouvre la porte aux guerres des manuels scolaires entre l'État et une Église qui semble avoir perdu la guerre spirituelle (Terral, 1998). Le rôle de l'École de la Troisième République est plus éducatif qu'instructif. Dans l'arrêté du 27 juillet 1882, réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles, on peut ainsi lire : « L'éducation morale se distingue profondément par son but et par ses caractères essentiels des deux autres parties du programme ».

Cela n'empêche pas de trouver quelques nuances de sens dans l'utilisation de ces mots quand ils évoquent la finalité et les caractéristiques de l'enseignement de la morale ou encore le rôle de l'enseignant.

> *« L'enseignement moral se meut dans une tout autre sphère que le reste de l'enseignement. La force de l'éducation morale dépend bien moins de la précision et de la liaison logique des vérités enseignées que de l'intensité du*

> *sentiment, de la vivacité des impressions et de la chaleur communicative de la conviction. [..]À l'école primaire surtout, ce n'est pas une science, c'est un art, l'art d'incliner la volonté libre vers le bien.*
> *Rôle de l'instituteur dans cet enseignement. - L'instituteur est chargé de cette partie de l'éducation, en même temps que des autres, comme représentant de la société : la société laïque et démocratique a en effet l'intérêt le plus direct à ce que tous ses membres soient initiés de bonne heure et par des leçons ineffaçables au sentiment de leur dignité et à un sentiment non moins profond de leur devoir et de leur responsabilité personnelle » (programmes de 1882).*

La différence se voit aussi quand les programmes précisent les modes d'enseignement de la morale pour les cours supérieurs. L'enseignement de la morale pour les cours élémentaires et moyens s'appuie sur le *par cœur*, l'organisation de la classe et l'exemple de l'enseignant. Cet enseignement a pour but de *faire vouloir* tandis que dans les cours supérieurs l'âge de l'enfant permet les *leçons de morale* théoriques.

> *« [Cet enseignement] comprend de plus, en une série régulière de leçons dont le nombre et l'ordre pourront varier, un enseignement élémentaire de la morale en général et plus particulièrement de la morale sociale »* (programmes 1887).

Ces leçons demandées par les programmes se concentrent sur la différence entre loi écrite et loi morale en revenant aux notions de conscience et de peur de Dieu (programmes de 1887). Les programmes scolaires eux-mêmes, en ce qui concerne l'instruction morale et civique, montrent l'importance et la valeur de l'œuvre républicaine de cette période. Ces programmes vont rester en place pendant presque cent ans. En fait, l'intitulé *instruction morale et civique*, qui couvre le contenu de cette discipline visant à la préparation des jeunes à leur vie sociale et citoyenne, et qui a été utilisé pour la première fois dans les années 1880, va être maintenue sans changement du fond, ni dans le contenu ni dans les méthodes, jusqu'en 1969 (Jacquet-Francillon et al., 2010). L'école de la Troisième République marque encore l'école d'aujourd'hui (Roche, 2000). Cette école « *se définit comme une unité en soi, notamment par son organisation, ses programmes et par une grande stabilité pédagogique jusque dans les années 1960* » (Duval, 2011, p. 30). Cela montre la validité de ces programmes comme celle de leurs objectifs sociopolitiques qui n'ont pas vraiment été remis en cause pendant cette longue période de l'histoire même si de nouvelles instructions émergent à des moments des crises. Les instructions qui viennent après celles de 1887 vont permettre d'évaluer et de renforcer les précédentes (Chobaux, 1967). Les programmes de

1923 qui marquent la période de l'entre deux-guerres reprennent ceux de 1887 et seront ensuite repris de 1945 à 1969 (Jacquet-Francillon et al., 2010, p. 307). Les programmes de 1882 repris en annexe au décret du 18 janvier 1887 ont dessiné, de la manière suivante, le paysage du système scolaire, du moins en ce qui concerne l'instruction morale et civique.

> *« Article 9 - L'enseignement dans les écoles primaires élémentaires est partagé en trois cours : - Cours élémentaire, - Cours moyen, - Cours supérieur.*
> *Article 10 - La durée des études se divise comme il suit : Section préparatoire : un an, de six à sept ans ; Cours élémentaire : deux ans, de sept à neuf ans ; Cours moyen : deux ans, de neuf à onze ans ; Cours supérieur : deux ans, de onze à treize ans ».*

Ensuite, ces programmes organisent la répartition des horaires d'enseignement. Sur les trente heures de classe hebdomadaires, une heure et quart est consacrée à l'instruction morale et civique pour la section préparatoire, le cours élémentaire et le cours moyen, contre une heure et demie pour le cours supérieur. Toutefois, dans les détails de l'objet de l'enseignement présenté sous l'intitulé *éducation morale*, qui vient après *l'éducation physique et la préparation à l'éducation professionnelle* et *l'éducation intellectuelle* on ne trouve pas mention de la section préparatoire. À ce niveau, l'instruction civique est rattachée à l'enseignement de l'histoire et de la géographie auquel les programmes consacrent une heure tous les jours. Elle fait partie, avec l'histoire et la géographie, de *l'éducation intellectuelle* et se place au sixième rang dans les matières d'enseignement de ce niveau. C'est seulement pour les cours supérieurs que l'on trouve cet enseignement, sous l'intitulé *Instruction civique, droit usuel, notions d'économie politique*. Bien qu'on ne trouve que cet intitulé comme seule *indication* claire dans les programmes scolaires pour l'instruction civique, une liste des devoirs et des éléments sociaux et civiques se trouvent dans la partie consacrée à l'éducation morale. Le rattachement de l'instruction civique à l'enseignement de l'histoire et de la géographie montre le souci politique de procurer une éducation nationale patriotique aux enfants en leur assurant des connaissances sur l'organisation institutionnelle en liaison avec l'histoire et la géographie de la France. Cela se voit aussi dans la volonté de considérer les *droits civiques* comme une obligation morale. Comme nous l'avons déjà dit, le souci pour les républicains est de créer une forme d'éducation morale de même niveau que celle de l'Église. De leur côté, les programmes de 1923 viennent après le traumatisme de la première guerre mondiale, en partie causée par la montée des nationalismes. Les textes de cette période vont se concentrer plus sur la morale que sur le civisme (Vial & Mougniotte, 1992). Les auteurs de

ces programmes montrent qu'ils sont conçus en réaction à *l'imprécision et à l'abus* dans la répartition des horaires entre disciplines dans les programmes précédents. Ils expliquent que des ajouts malencontreux ont eu lieu, ce qui a permis de transformer le projet original de cet enseignement, et que les instructions départementales adressées aux instituteurs et aux élèves s'étaient substituées au programme officiel (Programmes, 1923).

Ce qui caractérise les programmes de 1923 est qu'ils suppriment les devoirs envers Dieu. En fait, ces programmes ont été proposés par Paul Lapie, disciple de Durkheim et directeur de l'enseignement primaire auprès du Ministre de l'Instruction publique de l'époque, Léon Bérard (lelièvre, 2015). Ce n'est donc pas un hasard si ces programmes, qui suppriment les références religieuses, parlent de la solidarité et de la justice sociale comme des conditions de l'ordre naturel de toute société. L'influence de Durkheim se fait sentir dans cette idée de solidarité. *« Peu à peu, en approfondissant les notions de justice et de solidarité, on arrivera à montrer que l'obligation morale s'impose à l'homme comme une loi de sa nature individuelle et sociale ; on fera reposer la morale enseignée à l'école primaire sur les principes les plus solides de notre constitution mentale"* » (Programmes 1938 citant celles de 1923). Durkheim (1893) comme Bourgeois (1896) et d'autres ont essayé de fonder la morale sur une base scientifique en s'appuyant sur la notion de solidarité entre les membres d'une société. La définition durkheimienne de la solidarité comme fondement scientifique de la morale se manifeste, plus clairement, dans les programmes de 1938 qui instituent la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans.

> *« Il [le maître] leur procurera d'abord une conscience claire de la solidarité qui unit les membres d'un même groupe social et aussi les différents groupes sociaux entre eux. Solidarité tellement étroite que toute action individuelle ou collective, tour manquement à une obligation particulière comme celle de l'impôt, toute abstention, même toute diminution d'activité, a des conséquences lointaines »* (programmes 1938).

Faire émerger chez les enfants une morale fondée sur une base scientifique nécessite de la part du maître de discuter en termes philosophiques et théologiques. C'est une autre différence qui caractérise les programmes de 1923, et ceux d'après, par rapport à ceux de 1887 qui interdisent toute discussion théologique et philosophique par respect de la neutralité philosophique et religieuse de l'École. Les programmes de 1923 essayent de créer une *base scientifique* à la morale laïque. Ils montrent que l'objectif est de *dresser dans la conscience des enfants une table rationnelle des valeurs* sur la base d'une réflexion sur les principes de la

morale sociale. Ces programmes retirent l'instruction civique de l'enseignement de l'histoire et de la géographie et la rattachent à celui de la morale.

> *« Et à propos de l'instruction civique : "Pourtant il s'agira moins de décrire en détail les rouages que d'en montrer les principes. C'est pour ce motif que l'instruction civique, au lieu de demeurer rattachée à l'histoire (dont, en fait, elle s'était d'ailleurs séparée), a été annexée par le nouveau plan à l'enseignement moral. Droits et devoirs des citoyens, obligations scolaires, obligations militaires, obligations fiscales, suffrage universel, rapports réciproques des pouvoirs publics, organisation de la justice, de l'assistance, toutes ces questions soulèvent des problèmes moraux. Et c'est sur des idées morales, c'est sur les idées de justice et de solidarité que reposent les institutions démocratiques. Enseigner à l'enfant ce qu'il doit savoir pour jouer son rôle de citoyen, c'est compléter son éducation morale" ».*

Le rattachement de l'instruction civique à la morale et l'autorisation d'intégrer un discours philosophique à la morale se comprend, dans la mesure où cette discipline est spécifique au cours supérieur, alors qu'aux cours préparatoire et moyen cette discipline se limite à l'enseignement de la seule morale. L'âge et le développement intellectuel de l'enfant justifient cette autorisation. « *Le Cours Supérieur étant celui où, pour la première fois, on esquisse une théorie des devoirs, nous avons pensé que la réflexion de l'enfant devait être attirée sur les principes des devoirs sociaux* » (Programme, 1923).

Les programmes des 23 et 28 mars 1938, introduits par la loi du 9 août 1936, viennent en réponse à la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans. Leur objectif principal est d'apporter une *« modification à l'arrêté du 23 février 1923 en ce qui concerne les programmes d'enseignement du cours supérieur des écoles primaires élémentaires* » afin de « *relier plus intimement l'École à la vie, et lui donner ainsi le moyen d'évoluer au même rythme et de se renouveler comme elle* » (programmes de 1938). En fait, l'Éducation Nationale des années trente porte la marque de l'Éducation nouvelle, qui s'appuie sur l'apprentissage actif de la citoyenneté, et qui a connu une forte ascension dans la période de l'entre-deux-guerres (Duval, 2011). C'est à ce moment que le Ministère de l'Instruction publique a été renommé *Éducation Nationale*. Les programmes de 1938 montrent bien l'impact des travaux scientifiques de *l'École nouvelle* en allégeant l'enseignement classique de six heures hebdomadaires pour les consacrer aux activités de plein air et à des activités dirigées plus ouvertes sur la vie. Les auteurs précisent que ces Instructions Officielles font

progresser celles de 1887 et de 1923 dans le but de les simplifier *sans porter atteinte à l'œuvre de 1923*.

Ces instructions consacrent deux heures hebdomadaires à l'instruction morale et civique pour les cours supérieurs et deux heures en classe de fin d'études primaires élémentaires sous la dénomination *Morale et initiation à la vie civique*. Les notions de solidarité et de justice sociale ont été encore approfondies dans ces programmes (Cellier, 2003). L'enjeu de l'intitulé de cette discipline est clair. Les auteurs précisent que « *l'esprit de l'enseignement, nous préférons dire de l'éducation morale, est dans cette classe finale le même que dans tous les cours de l'école laïque. Toutefois, des enfants de treize à quatorze ans doivent acquérir des notions particulièrement nettes sur leurs obligations envers eux-mêmes et envers les autres* » (Programmes 1938). Ces programmes insistent donc, plus sur le rôle éducatif de l'école même pour le cours de fin d'études primaires. L'École va dans le sens de jouer un rôle éducatif plutôt qu'instructif.

L'esprit des programmes de 1923 et de 1938 va connaître un bouleversement dans les années 1940-41 avant d'être revenu en force en 1945. Le système scolaire et particulièrement son école primaire ont été visés par des critiques les désignant comme les principaux responsables de la défaite de 1940 (Lelièvre, 1990). Les textes du gouvernement de Vichy semblent exprimer *une revanche cléricale et nationalisme* (Jacquet-Francillon et al., 2010). L'arrêté du 23 novembre 1941 marque le retour des devoirs envers Dieu dans les programmes scolaires avant d'être remplacés par la référence à la civilisation chrétienne (Verneuil, 2012). De plus, le régime de Vichy remplace l'instruction civique par la Morale.

Les mesures de Vichy furent ensuite abrogées et les textes de 1945 reprennent ceux de 1923 en supprimant la notion de devoirs envers Dieu. Ces programmes de l'après-guerre, caractérisés par le retour à l'instruction civique, définissent le cadre qui va rester en vigueur jusqu'à la fin des années 1960.

L'instruction morale et civique, selon les programmes de 1947, a pour but de « *créer le désir et la capacité de comprendre ce qu'est une démocratie économique et sociale en France et dans le monde en s'appuyant sur une morale de solidarité* ». Ces programmes montrent qu'une fois la République, établie et devenue une *tradition*, l'instruction civique doit être moins impérative. Elle passe au second plan dans les Trente Glorieuses, période où l'éducation civique contribue moins au renforcement du lien social qu'à une culture économique plus intense (Jacquet-Francillon et al., 2010). Cela explique peut-être la disparition ultérieure de l'instruction civique et morale dans les programmes scolaires.

Les programmes consacrent par semaine, une heure et quart de morale aux cours préparatoire, élémentaire, moyen et supérieur de l'école primaire ; contre deux heures à la morale et à l'initiation à la vie civique pour la classe de fin d'études primaires et une heure d'instruction civique au collège.

Parmi les réformes et les plans ambitieux de la période de l'après-guerre, le plan Langevin-Wallon mérite d'être abordé parce qu'il va devenir une référence pour toutes les réformes qui viendront par la suite et jusqu'à nos jours. Ce plan présente d'un côté « *l'aboutissement de deux courants de pensée de l'entre-deux-guerres : l'école unique pour les structures, l'école nouvelle pour la pédagogie* », et de l'autre côté, la base de « *référence quasi liturgique de tous ceux qui veulent une "démocratisation" de l'enseignement* » (Prost, 1968, p. 420). Il montre comment dans un texte officiel, l'École est conçue explicitement, pour la première fois, en fonction de la psychologie de l'enfant (Lelièvre, 1990). Il insiste sur le rôle éducatif de l'École : *la laïcité de l'école n'implique pas qu'elle n'exerce aucune action éducative*. Cette action insiste sur l'importance du milieu scolaire et de la vie sociale dans l'école qui donne, aux enfants qui sont les futurs citoyens, toutes les possibilités d'apprendre la vie sociale et démocratique par l'expérience (voir l'encadré ci-dessous).

L'impact de l'Education nouvelle sur les méthodes prescrites pour l'enseignement moral et civique est clair. Les auteurs demandent une ouverture des portes de l'École à la vie de l'extérieur. L'influence des travaux psychologiques de Piaget, notamment, est évidente.

> *« En même temps, les travaux d'équipe, la coopération organisée enseigneront par l'action la soumission volontaire à une règle acceptée, l'intégration de l'activité individuelle à celle d'un groupe organisé.*
> *La réflexion abstraite n'étant pas de cet âge, l'enseignement moral théorique sera exclu : la réflexion et le jugement moral s'exerceront sur les faits précis de la vie individuelle et collective »* (Projet Langevin-Wallon, 1945-1946, p.21).

« L'école, dit Paul Langevin, est une véritable entreprise de culture dont l'individu ne profite que s'il est entraîné et soutenu par le milieu scolaire. L'école fait faire à l'enfant l'apprentissage de la vie sociale et, singulièrement, de la vie démocratique. Ainsi se dégage la notion du groupe scolaire à structure démocratique auquel l'enfant participe comme futur citoyen et où peuvent se former en lui, non par les cours et les discours, mais par la vie et l'expérience, les vertus civiques fondamentales : sens de la responsabilité, discipline consentie, sacrifice à l'intérêt général, activités concertées et où on utilisera les diverses expériences de " self-government " dans la vie scolaire. […] À l'enseignement civique est liée l'éducation morale. Ce n'est pas une discipline dont un spécialiste a le monopole. Il appartient à tous les éducateurs de le donner, en toute circonstance, par l'organisation de la vie scolaire, par leur enseignement, par leur exemple. Cependant, au troisième cycle, et surtout dans la classe terminale, un programme portant sur les grands problèmes de la vie civique et morale servira de base à des exposés et des discussions plus méthodiques. Il permettra, avant que les adolescents ne quittent l'école, de faire une synthèse des connaissances acquises et de rendre conscients les principes qui règlent la conduite et fondent le jugement moral ».

Ainsi, l'éducation intellectuelle la pratique quotidienne de l'expérience sociale, dans ce « groupe scolaire à structure démocratique auquel l'enfant participe comme futur citoyen » contribueront conjointement à former l'homme et le citoyen, à éclairer l'action par la pensée, à vivifier la pensée par l'action. Et comme l'écrivait Paul Langevin : « Cet apprentissage de la vie sociale, essentiellement laïque, n'engage aucune idéologie, n'exige aucune mystique métaphysique ou religieuse. » L'école, mettant en évidence les éléments communs de nos devoirs d'homme et de citoyen, contribuera efficacement à renforcer le sentiment de la communauté française ».

Encadré 1.1. *Rapport du plan Langevin - Wallon (1947)*

Malgré son importance, ce plan n'a pas été adopté. Les programmes scolaires précédents sont restés en vigueur jusqu'à la disparition de l'instruction morale et civique dans les années 1960. Les orientations politiques de la période de l'après–guerre, et principalement celles de la Cinquième République, visent plutôt des *réformes structurelles* de l'École. Les nouvelles préoccupations sont plus sociales que politiques ou idéologiques. La réforme Berthoin du 6 janvier 1959 prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans dans un souci de démocratisation l'École et privilégie l'égalité de tous les enfants face à l'offre scolaire.

En ce qui concerne l'instruction morale et civique, l'arrêté du 23 novembre 1956 vient modifier les horaires d'enseignements dans les cours élémentaire, moyen et supérieur de l'école primaire. Cet arrêté ne donne pas d'indications concernant l'instruction civique dans les programmes. Ces derniers parlent seulement d'un enseignement de la morale auquel on consacre une heure par semaine pour les trois niveaux (élémentaire, moyen et supérieur). La

circulaire du 29 décembre 1956, qui porte sur la suppression des devoirs à la maison, concerne l'application de cet arrêté, précisant que son objectif est de dégager cinq heures hebdomadaires pour faire les devoirs. Il semble que l'intérêt porte désormais davantage sur les *sciences fondamentales*[3] que sur la morale et l'instruction civique qui passent au deuxième plan.

> *« Au total, il est permis d'espérer que les nouveaux horaires, en dégageant chaque semaine 5 heures pour la rédaction des devoirs, vont accroître très sensiblement l'efficacité de l'enseignement du français et du calcul dans les deux cours où doivent se prendre les habitudes de bien lire, bien écrire et bien compter, où doivent s'inscrire profondément et sûrement dans l'esprit de nos petits élèves les notions fondamentales nécessaires à toute culture extérieure »*. (Circulaire du 29 décembre 1956).

Dans les pages suivantes, nous présentons des tableaux qui permettent de décrire les modifications apportées aux programmes scolaires, concernant l'instruction civique et morale, pendant la période allant de 1882 à 1969. Le tableau n°1.1 montre l'évolution et les changements d'intitulé ainsi que le temps consacré à cette instruction dans les programmes scolaires pendant cette période. On voit bien comment le temps consacré à l'instruction morale diminue au fil du temps qui va d'au moins une leçon par un jour dans les programmes de 1887 à une heure par semaine dans ceux de 1956 avant de diluer cette instruction dans les programmes scolaires dans les années 1960.

Les modifications de l'intitulé de cette discipline et le temps qui lui est consacré coïncident conjointement avec le changement des méthodes d'enseignement comme on peut le constater dans les tableaux 1.2 et 1.3. Ces derniers présentent les modifications qui ont porté sur le contenu de l'instruction morale et civique dans les programmes scolaires pendant la période entre 1887 et 1969. Le premier tableau illustre le contenu de cette instruction dans les programmes de 1887 pour les cours élémentaire, moyen et supérieur de l'école élémentaire. Bien que ces programmes remplacent l'instruction morale et religieuse par l'instruction morale et civique, force est de constater que la référence à Dieu est présente dans le contenu de ces programmes.

[3] Cette appellation pour les mathématiques et français vient dans programmes scolaires de la période suivante.

Tableau 1.1. Évolution de l'intitulé de la discipline et temps consacré à l'instruction morale et civique dans les programmes scolaires de 1887 à 1969

Niveau d'enseignement	Programmes 1887		Programmes 1923		Programmes 1938		Programmes 1945		Programmes 1956	
	Intitulé	Durée	Intitulé	Durée	Intitulé	Durée	Intitulé	Durée	Intitulé	Durée
Cours préparatoire	Non précisé	Non précisé	Morale	1 h ¼	Morale	1 h ¼	Morale	1 h ¼	------	------
Cours élémentaire	Instruction morale	Au moins une leçon chaque jour	Morale	1 h ¼	Morale	1 h ¼	Morale	1 h ¼	Morale	1 h
Cours moyen	Instruction morale	Au moins une leçon chaque jour	Morale	1 h ¼	Morale	1 h ¼	Morale	1 h ¼	Morale	1 h
Cours supérieur	Instruction morale	Autant que possible, développement méthodique du programme de morale	Instruction civique et morale	1 h ½	Instruction morale et civique	2 h	Morale	1 h ¼	Morale	1 h
Classe de fin d'études primaires	------	------	------	------	Morale et initiation à la vie civique	2 h	Morale et initiation à la vie civique	2 h	------	------

- L'instruction civique en 1887 est rattachée à l'histoire et à la géographie auxquelles les programmes scolaires consacrent une heure de leçon tous les jours.
- Arrêté du 23 novembre 1956 introduit des modifications aux horaires dans les cours élémentaire, moyen et supérieur des Écoles primaires élémentaires. Cette loi vient après la suppression des devoirs à la maison.
- 1938 concernent seulement les deux dernières années après la prolongation de scolarité obligatoire.
- 1923 les mêmes choses pour les filles et garçons.

Tableau 1.2. Contenu de l'instruction morale et civique dans les programmes pour les cours élémentaire, moyen et supérieur (JORF[4], 1887)

Cours élémentaire (de 7 à 9 ans)	Cours moyen (de 9 à 11 ans)	Cours supérieur (de 11 à 13 ans)
Entretiens familiers. Lectures avec explications (récits, exemples, préceptes, paraboles et fables). Enseignement par cœur. Exercices pratiques tendant à mettre la morale en action dans la classe même : 1° Par l'observation individuelle des caractères (tenir compte des prédispositions des enfants pour corriger leurs défauts avec douceur ou développer leurs qualités). 2° Par l'application intelligente de la discipline scolaire comme moyen d'éducation (distinguer soigneusement le manquement au devoir de la simple infraction au règlement, faire saisir le rapport de la faute à la punition, donner l'exemple dans le gouvernement de la classe d'un scrupuleux esprit d'équité, inspirer l'horreur de la délation, de la dissimulation, de l'hypocrisie, mettre au-dessus de tout la franchise et la droiture et pour cela ne jamais décourager le franc-parler des enfants, leurs réclamations, leurs demandes, etc.). 3° Par l'appel incessant au sentiment et au jugement moral de l'enfant lui-même (faire souvent les élèves juges de leur propre conduite, leur faire estimer surtout, chez eux et chez les autres, l'effort moral et intellectuel, savoir les laisser dire et les laisser faire, sauf à les amener ensuite à découvrir par eux-mêmes leurs erreurs ou leurs torts). 4° Par le redressement des notions grossières (préjugés et superstitions populaires, croyances aux sorciers, aux revenants, à l'influence de certains nombres, terreurs folles, etc.). 5° Par l'enseignement à tirer des faits observés par les enfants eux-mêmes (à l'occasion, leur faire sentir les tristes suites des vices dont ils ont parfois l'exemple sous les yeux : de l'ivrognerie, de la paresse, du désordre, de la cruauté, des appétits brutaux, etc., en leur inspirant autant de compassion pour les victimes du mal que d'horreur pour le mal lui-même ; - procéder de même par voie d'exemples concrets et d'appels à l'expérience immédiate des enfants pour les initier aux émotions morales, les élever, par exemple, au sentiment d'admiration pour l'ordre universel et au sentiment religieux en leur faisant contempler quelques grandes scènes de la nature ; au sentiment de la charité en leur signalant une misère à soulager, en leur donnant l'occasion d'un acte effectif de charité à accomplir avec discrétion ; aux sentiments de la reconnaissance et de la sympathie par le récit d'un trait de courage, par la visite à un établissement de bienfaisance, etc.).	Entretiens, lectures avec explications, exercices pratiques. - Même mode et mêmes moyens d'enseignement que précédemment, avec un peu plus de méthode et de précision. - Coordonner les leçons et les lectures de manière à n'omettre aucun point important du programme ci-dessous : I. L'enfant dans la famille. Devoirs envers les parents et les grands-parents. - Obéissance, respect, amour, reconnaissance. Aider les parents dans leurs travaux ; les soulager dans leurs maladies ; venir à leur aide dans leurs vieux jours. Devoirs des frères et sœurs. - S'aimer les uns les autres : protection des plus âgés à l'égard des plus jeunes ; action de l'exemple. Devoirs envers les serviteurs. - Les traiter avec politesse, avec bonté. L'enfant dans l'école. - Assiduité, docilité, travail, convenance. - Devoirs envers l'instituteur. - Devoirs envers les camarades. La patrie. - La France, ses grandeurs et ses malheurs. - Devoirs envers la patrie et la société. II. Devoirs envers soi-même. - Le corps : propreté, sobriété et tempérance : dangers de l'ivresse ; gymnastique. Les biens extérieurs. - Économie ; éviter les dettes : funestes effets de la passion du jeu ; ne pas trop aimer l'argent et le gain ; prodigalité, avarice. Le travail (ne pas perdre de temps, obligation du travail pour tous les hommes), noblesse du travail manuel. L'âme. - Véracité et sincérité ; ne jamais mentir. - Dignité personnelle, respect de soi-même. - modestie : ne point s'aveugler sur ses défauts. - Éviter l'orgueil, la vanité, la coquetterie, la frivolité. - Avoir honte de l'ignorance et de la paresse. - Courage dans le péril et dans le malheur ; patience, esprit d'initiative. - Dangers de la colère. Traiter les animaux avec douceur ; ne point les faire souffrir inutilement. - Loi Grammont, sociétés protectrices des animaux. Devoirs envers les autres hommes. - Justice et charité (ne faites pas à autrui ce que vous ne voudriez pas qu'on vous fît ; faites aux autres ce que vous voudriez qu'ils vous fissent.) - Ne porter atteinte ni à la vie, ni à la personne, ni aux biens, ni à la réputation d'autrui. - Bonté, fraternité, tolérance ; respect de la croyance d'autrui. N. B. : Dans tout ce cours, l'instituteur prend pour point de départ l'existence de la conscience, de la loi morale et de l'obligation. Il fait appel au sentiment et à l'idée du devoir ; au sentiment et à l'idée de la responsabilité, il n'entreprend pas de les démontrer par exposé théorique. Devoirs envers Dieu - L'instituteur n'est pas chargé de faire un cours *ex professo* sur la nature et les attributs de Dieu ; l'enseignement qu'il doit donner à tous indistinctement se borne à deux points : D'abord il leur apprend à ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu ; il associe étroitement dans leur esprit à l'idée de la Cause première et de l'Être parfait un sentiment de respect et de vénération ; et il habitue chacun d'eux à environner du même respect cette notion de Dieu, alors même qu'elle se présenterait à lui sous des formes différentes de celles de sa propre religion. Ensuite, et sans s'occuper des prescriptions spéciales aux diverses communions, l'instituteur s'attache à faire comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison.	Entretiens, lectures, exercices pratiques, comme dans les deux cours précédents. Celui-ci comprend de plus, en une série régulière de leçons dont le nombre et l'ordre pourront varier, un enseignement élémentaire de la morale en général et plus particulièrement de la morale sociale, d'après le programme ci-après : 1° La Famille - Devoirs des parents et des enfants. Devoirs réciproques des maîtres et des serviteurs. 2° La Société. - Nécessité et bienfaits de la société. La justice, condition de toute société. La solidarité, la fraternité humaine. Applications et développements de l'idée de justice : respect de la vie et de la liberté humaine, respect de la propriété, respect de la parole donnée, respect de l'honneur et de la réputation d'autrui. La probité, l'équité, la délicatesse. Respect des opinions et des croyances. Applications et développements de l'idée de charité ou de fraternité. Ses divers degrés, devoirs de bienveillance, de tolérance, de clémence, etc. Le dévouement, forme suprême de la charité ; montrer qu'il peut trouver place dans la vie de tous les jours. 3° La patrie. - Ce que l'homme doit à la patrie ; l'obéissance aux lois, le service militaire (discipline, dévouement, fidélité au drapeau) ; - l'impôt (condamnation de toute fraude envers l'État) ; - le vote (il est moralement obligatoire ; il doit être libre, consciencieux, désintéressé, éclairé). - Droits qui correspondent à ces devoirs : liberté individuelle, liberté de conscience, liberté de travail, liberté d'association. Garantie de la sécurité de la vie et des biens de tous. La souveraineté nationale. Explication de la devise républicaine : Liberté, Égalité, Fraternité. Dans chacun de ces chapitres du cours de morale sociale, on fera remarquer à l'élève, sans entrer dans des discussions métaphysiques : 1° La différence entre le devoir et l'intérêt, même lorsqu'ils semblent se confondre, c'est-à-dire le caractère impératif et désintéressé du devoir. 2° La distinction entre la loi écrite et la loi morale : l'une fixe un minimum de prescriptions que la société impose à tous ses membres sous des peines déterminées, l'autre impose à chacun dans le secret de sa conscience un devoir que nul ne le contraint à remplir, mais auquel il ne peut faillir sans se sentir coupable envers lui-même et envers Dieu.

[4] JORF, Journal officiel de la République Française.

Le tableau suivant présente les modifications apportées en 1923 et 1938 aux programmes scolaires de l'instruction morale et civique. Il montre comment les devoirs envers Dieu ont été supprimés.

Tableau 1.3. Les modifications apportées au contenu de l'instruction civique et morale en 1923 et 1938

1923	Section préparatoire (de six à sept ans).	Morale **;** Causeries très simples. Contes moraux. Biographies d'hommes illustres. Formation de bonnes habitudes (propreté, ordre, exactitude, politesse, etc.).
	Cours élémentaire (sept à neuf ans)	Morale ; Entretiens familiers. Récits, fables et contes moraux. Lectures avec explications.
	Cours moyen (neuf à onze ans).	Morale ; Lectures et entretiens sur les principales vertus individuelles (tempérance, amour du travail, sincérité, modestie, courage, tolérance, bonté, etc.) et sur les principaux devoirs de la vie sociale (la famille, la patrie).
	Cours supérieur (onze à treize ans).	Instruction civique et morale ; 1. La conscience et le caractère. L'éducation de soi-même. Les divers aspects de la justice et de la solidarité. 2. Notions sur l'organisation politique, administrative et judiciaire de la France. Le citoyen, ses droits, ses devoirs.
1938	Cous supérieur 1^{E} année (de 11 à 12 ans)	Morale et instruction civique ; Lectures et entretiens sur les principales vertus individuelles et sur les principaux devoirs de la vie sociale. Les divers aspects de la justice et de la solidarité. Notions sur l'organisation politique, administrative et judiciaire de la France. Le citoyen, ses droits, ses devoirs. La Société des Nations.
	Cours supérieur 2ème année (de 12 à 13 ans)	Morale et instruction civique : La conscience et le caractère. L'éducation de soi-même. La justice et la solidarité. Compléments sur l'organisation politique administrative et judiciaire du pays ; la commune, le département, l'État, Le citoyen, ses droits, ses devoirs. La Société des Nations.

4. De 1969 à 1985 : l'éducation morale et civique (les activités d'éveil)

Le débat sur l'École après la Deuxième Guerre Mondiale se caractérise par deux types de préoccupations officielles. La première porte sur le souci de démocratiser l'École pour tous les enfants. L'École de la Troisième République a été critiquée pour son double système élémentaire-secondaire. Cette critique de l'École a commencé, à l'instigation de la gauche politique, dès les années 1920 et cherchait à démocratiser l'accès au secondaire réservé jusqu'à lors aux enfants issus des familles bourgeoises (Gaillard, 2000). En conséquence, les réformes de l'après-guerre, et particulièrement de la Cinquième République, ont mis fin à cette dualité primaire-secondaire et à la création du collège unique en 1975 par René Haby (Lelièvre, 1990). Cette création avait été précédée par plusieurs réformes, comme celle de Berthoin en 1959 et celle de Capelle-Fouchet en 1963, ouvrant le secondaire à tous les enfants quelle que soit leur origine sociale (Bishop, 2008b). La caractéristique commune de ces réformes structurelles du système scolaire est que les préoccupations sont plutôt de type socioculturel que politique ou idéologique. La conception de la démocratisation de l'enseignement portant en priorité sur l'égalisation des conditions de la réussite des enfants quelle que soit leur appartenance socio-culturelle (Bishop, 2008a). L'article premier du titre I de l'arrêté de 6 janvier de 1959, qui porte sur la réforme de l'enseignement public, stipule que *« l'enseignement obligatoire public assure à tous les enfants les conditions égales à l'instruction »*.

Le deuxième type de préoccupation officielle de cette période est l'innovation pédagogique même si elle n'a pas l'importance de l'autre. Cela se traduit par un retard de la mise en œuvre de la première réforme pédagogique de 1969 par rapport à la réforme structurelle entamée dès 1938. Il semble que pour les hommes politiques, l'importance accordée à la démocratisation de l'accès au secondaire relègue la réforme des contenus des programmes scolaires et des méthodes au second plan. Pour Bergougnioux (2006), les changements économiques et sociaux considérables de la société française à l'époque *« ont contribué à attribuer moins d'importance à la dimension politique du lien collectif et à mettre en avant les dimensions économiques et sociales de la vie française »*. Galichet (2005b) ajoute à cela que l'acceptation de la République et la pacification de la France ont conduit l'instruction morale et civique à tomber en désuétude dans les programmes scolaires, amenant la disparition de l'instruction morale et civique comme discipline à part entière.

Pourtant, les critiques du *système d'enseignement qui n'éduque pas la jeunesse* ont commencé dès 1959 (Avezard, 2012). Dans un examen des instructions officielles relatives à l'enseignement élémentaire français, Chobaux (1967) critique ainsi le système scolaire en pensant qu'il ne répond pas aux développements scientifiques, économiques et sociaux.

> *« L'enseignement primaire n'a jamais été repensé, restructuré dans son ensemble, en fonction de l'évolution des techniques, des structures économiques et sociales ; en fonction des progrès réalisés par la pédagogie et par la psychologie de l'enfant ; ni même en fonction d'un facteur plus directement lié à la logique interne du système» (Chobaux, 1967).*

Les critiques pédagogiques de l'École qui impose *aux élèves un enseignement uniforme* (Duval, 2011) et le souci de l'améliorer, dans les années 1960, coïncide avec de grands évènements scientifiques et politiques qui ont conduit à une *rénovation pédagogique* de l'école primaire. Tout d'abord, le colloque d'Amiens de 1968, qui parle d'une *École nouvelle*, a une influence considérable (Avanzini, 1970 ; Robert, 2008).

Ce colloque a été précédé par *l'institutionnalisation universitaire des sciences de l'éducation à la rentrée 1967* (Robert, 2008). À ces facteurs s'ajoute l'impact de la crise de mai 1968, qui conduit à un *tournant pédagogique* dans le paysage scolaire, nous dit Kahn (2008). Dans le même temps, selon cet auteur, *le " Tiers-temps pédagogique" a été institué par l'arrêté 7 août 1969 et la circulaire du 2 septembre 1969 : les "Méthodes nouvelles" et les " Activités d'éveil" font leur entrée dans la pédagogie officielle.*

Ce dispositif a dilué l'instruction morale et civique dans les activités d'éveil. En fait, le *tiers-temps pédagogique* se compose de trois domaines principaux qui figurent dans la répartition des activités hebdomadaires :

> *15 heures pour les activités intellectuelles de base, pratiquées le matin. L'enseignement est appuyé par des références constantes aux situations et exemples concrets.*
> *6 heures pour les activités d'éveil (histoire, géographie, exercices d'observation, éducation morale et civique, travaux manuels, arts plastiques, éducation musicale), dans le cadre de « thèmes » d'étude aussi proches que possible des intérêts des enfants.*
> *6 heures pour les activités physiques et sportives*

En conséquence, la critique des années 50 et 60 de l'école élémentaire de Jules Ferry, concernant sa *défaillance éducative*, a apporté une réponse *technique*, c'est-à-dire liée

principalement aux méthodes d'enseignement. Cette réforme technique des méthodes, qui porte plus sur l'activité de l'élève, emprunte ses fondements au courant pédagogique de l'Éducation Nouvelle (Kahn, 2008).

> *« Il devient possible, - et il est souhaitable - au cycle élémentaire, de donner une importance accrue à l'organisation coopérative de la vie et des activités scolaires : plus grande participation des élèves aux décisions adoptées collectivement et relatives à l'organisation et aux conditions de déroulement des activités, ainsi qu'à la définition des différents projets et à la répartition des tâches qu'ils impliquent ; sens plus aigu, à l'égard des entreprises communes, de la solidarité collective et des responsabilités de chacun ; contribution coopérante aux activités conduites en équipe (travail scolaire comme activités de jeu...) (Cycle élémentaire, programmes 1978).*

Les nouvelles réformes apportées au système éducatif s'appuient sur l'activité de l'enfant en tant que personne active dans son milieu naturel et social. La référence à Piaget est manifeste et la pédagogie du développement remplace celle de la formation (Kahn, 2008). C'est ainsi que l'on peut lire dans les programmes que l'Éducation Morale et Civique a pour objectif de développer le respect des règles du groupe « *par adhésion constante et non par conformisme ou soumission aveugles [et pour] assumer son (ou ses) rôle (s) au sein de ces groupes, davantage par solidarité et sens de ses responsabilités que par contrainte, et tout en gardant une marge de relative autonomie* ». Ils demandent aux enseignants de dédier des moments privilégiés à la réflexion.

Le nouveau regard porté sur l'enfant exprimé par les textes d'après 1968 essaie de mettre une *pédagogie d'activité* visant l'épanouissement de l'enfant à la place d'une pédagogie du discours et de l'exemple où l'enfant est absent (Cellier, 2003). Pourtant, la réforme du *Tiers-Temps* et les activités d'éveil n'entrent en vigueur qu'à partir de 1977, remplaçant les anciens programmes de 1923, 1938, 1945 et 1957 (Jacquet-Francillon et al., 2010).

Dans les programmes parus entre 1977 et 1980 les mots *instruction civique* sont remplacés par *éducation morale et civique*, ce qui montre bien la prise en compte de la nouvelle volonté éducative.

« L'Éducation morale et éducation civique sont indissociables. Il n'est point d'éducation civique qui ne s'insère dans une éducation morale. Mais il n'est point d'éducation morale qui puisse s'abstraire d'un contexte social, civique et politique. » (Programmes, 1980)

Les textes de cette période instaurent une démarche éducative centrée sur l'interaction entre l'élève et son milieu naturel et humain. « *L'enseignant devrait fuir les méthodes magistrales et livresques et leur préférer les enquêtes, l'étude du milieu.* » (Jacquet-Francillon et al., 2010, p. 308). Ainsi, on passe de l'enfant passif à l'enfant actif dans son apprentissage. Pour le dire autrement, on est passé d'une citoyenneté d'obéissance à une citoyenneté active.

> *« La fonction majeure - et libératrice - du système éducatif est d'aider chaque enfant à passer de cette citoyenneté de fait, d'appartenance passive et inconsciente, à une citoyenneté d'adhésion consciente, critique et évolutive, appuyée sur une autonomie intellectuelle suffisante pour lui permettre des choix réfléchis » (Programmes, 1980).*

En conséquence, les réformes qui ont été menées, en termes tant structurels que pédagogiques, montrent bien que les préoccupations sociales, économiques et culturelles viennent s'ajouter aux enjeux politiques et idéologiques de toujours.

Au niveau des programmes scolaires

Le texte de 1977 concernant le cycle préparatoire comme celui de 1978 pour le cycle élémentaire précisent les objectifs principaux de l'éducation morale et civique. Ils concernent, d'une part, l'acquisition d'*un faisceau d'habitudes dans les manières de se comporter* de façon raisonnablement consciente, montrant les possibilités de s'adapter aux circonstances et, d'autre part, *des ressources psychologiques*. Ces ressources portent sur trois plans : affectif, intellectuel et actionnel. L'objectif est de développer chez l'enfant la sensibilité, le raisonnement, la maîtrise de soi, le courage et la volonté.

Les programmes préconisent des méthodes et des activités qui permettent aux enseignants d'amener les élèves à atteindre ces objectifs. L'influence de l'Éducation nouvelle ainsi que les travaux scientifiques sur le climat scolaire et l'environnement de l'apprentissage dans la classe, très nombreux à l'époque (Anderson, 1982 ; Fraser, 1981 ; Moos, 1974, 1976 ; Walberg, 1969), se voit dans le *style pédagogique* et les méthodes préconisées auprès des enseignants dans toutes les matières de l'enseignement.

> *« C'est dans le tissu même des activités quotidiennes et du vécu de l'enfant que doit s'enraciner l'éducation morale et civique, du fait d'une action éducative résolument et constamment vigilante à l'égard des retentissements d'ordre moral sur les processus de développement des activités qu'elle met en œuvre. [L'accent est mis sur les points suivants :]*

1. - Importance du style de vie de la classe et du climat des échanges et des relations entre élèves, entre maître et élèves
Ils doivent faire l'objet d'un dosage entre, d'une part, la stimulation des réactions spontanées et des conduites d'accès à l'autonomie et, d'autre part, le respect des contraintes et des exigences de la vie sociale, L'organisation des activités de la classe dans les perspectives d'une vie coopérative doit contribuer à développer, de façon active, par imprégnation implicite, les attitudes de respect de l'autre, de solidarité et fournir les occasions, pour l'enfant, d'assumer des responsabilités à sa mesure.
2. - Contribution de l'ensemble des activités scolaires à l'éducation morale et civique
3. - Des moments privilégiés de réflexion » (programmes 1977).

Les types et objectifs des activités de l'éducation morale et civique pour le cycle moyen sont tout à fait spécifiques. Les finalités morales et civiques fixées pour ce niveau d'âge de l'enfant nécessitent chez les maîtres trois types de processus qui correspondent aux objectifs suivants.

1- Des acquisitions des connaissances sur les institutions, leurs méthodes de fonctionnements et les méthodes de collecte d'informations et la prise des décisions etc.

2- Des savoir-faire de la vie quotidienne dans ses rapports à soi-même et à la collectivité.

3- De développement des attitudes qui portent principalement sur le respect et la responsabilité envers soi-même et autrui.

Le premier objectif nécessite de la part du maître *l'instruction, la formation* pour la technique et le savoir-faire, mais aussi *l'éducation* pour le développement des attitudes et les savoirs-être. Ces types de processus concernent le cours moyen. Les programmes de ce cours demandent au maître de prévoir au moins une demi-heure hebdomadaire comme moments de réflexion privilégiés. Cette approche méthodique n'empêche pas les auteurs de ces programmes de rappeler la caractéristique de l'éducation morale et civique qui doit imprégner tous les aspects de l'enseignement.

« L'éducation morale et civique, qui fait l'objet d'un chapitre spécial, volontairement placé à la fin de ces instructions, pour en souligner la prééminence, doit imprégner la totalité de la formation. À ce titre, il est difficile de lui assigner une place quantifiée dans une répartition horaire » (programme 1980).

Les programmes rappellent toujours la dimension transversale de l'éducation civique et morale que l'enseignant doit aborder dans toutes les matières enseignées. Par exemple, dans les sciences expérimentales (physique, technologie, biologie), l'enseignant peut exploiter des constats et des références scientifiques pour *« engendrer des réflexions d'ordre moral (abus des médicaments, du tabac, de l'alcool... ; problèmes de nutrition, de santé, de sécurité ; économie d'énergie ; respect des différences humaines, etc.). La liaison avec l'éducation morale et civique se fera tout naturellement »*. On trouve de nouvelles préoccupations sociales et économiques dans les objectifs de ces programmes, ce qui ne signifie pas l'absence de préoccupations politiques. Ces préoccupations se rapportent dans la dimension démocratique de l'enseignement *«au respect des autres dans leur différence, qui fonde l'éducation dans une société »*. Les programmes rappellent les objectifs de l'enseignement de l'histoire et de la géographie qui contribuent au renforcement du sentiment d'appartenance à la Nation, s'inscrivant ainsi dans l'objectif plus général de l'éducation morale et civique.

De plus, pour la première fois la vie scolaire entre dans l'éducation morale et civique comme champ *à part* ; « *La vie scolaire sera ponctuée d'actions collectives particulièrement mobilisatrices* » (cycle moyen, programmes 1980). Cette reconnaissance du rôle de la vie scolaire dans l'éducation des jeunes va de pair avec la formation et le recrutement de personnels spécialistes de la vie scolaire dans les collèges et lycées.

5. L'éducation à la citoyenneté : de 1985 à nos jours

Dès les années 1980, on parle plutôt d'une démarche d'éducation à la citoyenneté qui contient aussi une discipline spécifique avec des changements d'intitulés présentés ci-dessous.

5 . 1. De 1985 à 2008 : l'éducation civique

En réaction à la pédagogie d'éveil (Cudennec-Chauvigné, 2010) et face à la crise des grandes idéologies à la fin du vingtième siècle (Bergounioux, 2006) et à la montée de la violence à l'école dès 1979 (Cellier, 2003 ; Crémieux, 2001), l'éducation civique réapparaît comme "discipline à part entière" dans les programmes de l'École en 1985, à l'instigation du Ministre de l'Éducation Jean-Pierre Chevènement. Cette période de l'histoire de la société française se caractérise par des mutations économiques et sociopolitiques importantes. En fait, « *la France se découvre plurielle et s'ouvre à l'interculturel, la famille donne des signes de*

faiblesse et ne " socialise" plus ses enfants, l'école ne remplit plus son rôle de promotion sociale. Le lien social semble menacé » (Blais, Gauchet, & Ottavi, 2002, p. 40). Dans ce contexte, l'éducation civique s'impose à nouveau par les *républicains* pour reconfirmer l'identité nationale et les valeurs de la République (Bergounioux, 2007).

Ce retour fait suite au grand débat entamé dans les années 1980 mais, désormais, le débat oppose dans le même camp politique de gauche les *pédagogues réformateurs* qui souhaitent que les réformes prennent en compte les besoins de l'enfant et les mutations sociales, et les *républicains nostalgiques* de l'École républicaine attachés à la transmission du *Savoir* (Blais et al., 2002). Autrement dit, le nouveau conflit sur l'École divise l'opinion entre les partisans d'une république démocratique adaptée aux nouveaux changements et ceux d'une République fidèle à ces principes fondateurs. C'est ce que déclare Lionel Jospin, Premier Ministre, dans son discours du 20 juin 1997 sur sa politique générale à l'Assemblée.

> *« Chacun sent qu'aujourd'hui nous traversons une période de difficultés. Il nous faut les surmonter. J'entends à cette fin me saisir pleinement du mandat que les Français nous ont confié. Redonner à notre pays une chose précieuse entre toutes et qui, pourtant, lui a progressivement échappé : un sens. Un sens, c'est-à-dire à la fois une signification -la France doit conforter son identité, mise à mal-; et une direction -notre pays demande un projet. Aux Françaises et aux Français que vous représentez ici et qui, au-delà de cette enceinte, nous écoutent, je veux dire ceci : faisons un pacte. Un pacte républicain, un pacte de développement et de solidarité.*
> *Je propose d'abord de nouer avec les Français un nouveau pacte républicain.Il sera fondé sur le retour aux sources de notre République, sur la modernisation de notre Démocratie.*
> *La France, ce n'est pas seulement le bonheur des paysages, une langue enrichie des œuvres de l'esprit ; c'est d'abord une histoire. Une histoire où s'est forgé le « modèle républicain » (Jospin, 1997).*

Le débat sur l'École s'articule autour du rôle de l'École face à la *différence* qui se présente sur deux plans. Elle est d'abord, une polémique sociopolitique liée à l'identité nationale, à la cohésion sociale et aux menaces de la République. La question de la participation de l'École à forger un sentiment d'appartenance aux valeurs communes devient de plus en plus forte, à cause du fort mouvement migratoire ces dernières années (Berque, 1985 ; Bozec, 2016 ; Gokalp, 1989 ; Haut Conseil à l'intégration, 2011), et en même temps *l'éducation interculturelle* a fait son entrée à l'École depuis 1970 (Kerzil, 2002). L'éducation interculturelle s'est développée notamment avec les différents projets faits par le Conseil de

l'Europe pour promouvoir la reconnaissance de la diversité des cultures (Meunier, 2007). À vrai dire, l'inter-culturalisme a été adopté, dans le monde francophone, pour *penser et gérer la diversité culturelle à l'école,* [et ce comme] *réponse au risque de communautarisme induit par certaines formes de multiculturalisme* (Akkari, 2013, p. 36).

Ensuite, la différence est une question pédagogique où des nouveaux courants pédagogiques comme celui de la *pédagogie institutionnelle* demandent l'organisation de l'École autour de désirs et de volonté de l'enfant (Jeanne, 2008). L'École doit prendre en compte les attitudes, les habitudes et les besoins des élèves, qu'il faut mettre au centre des processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans ce sens-là, les travaux pédagogiques et les critiques de *l'École caserne* (Oury & Pain, 1972) ont de l'influence. De leur côté, les travaux sociologiques de Bourdieu et ses collaborateurs sur la *reproduction sociale* de l'École alimentent le débat. Ces sociologues qui portent un regard nouveau sur l'École dénoncent son *mécanisme de reproduction des inégalités sociales* et *la domination culturelle des classes favorisées* (Bourdieu & Passeron 1970, cités par Ménard, 2017).

L'impact des travaux sociologiques et pédagogiques sur l'École s'incarnent dans plusieurs politiques éducatives faites dans les années 1980. La politique de la *discrimination positive* et la création des Zone d'Éducation Prioritaires sont des aspects parmi d'autres de cet impact. C'est ainsi que la loi d'orientation du 10 juillet 1989 sur l'éducation, dite *la loi Jospin des méthodes* (Janichon, 2010), répond à ces enjeux et dessine les grandes lignes pour le système éducatif en mettant l'élève au centre de son processus éducatif. En fait, l'un des aspects des réformes de l'après 1970 est qu'ils sont marqués par l'influence de la *pédagogie-science* qui continue de gagner depuis la fondation de la *pédagogie nouvelle*. La pédagogie-science est *l'un des accomplissements exemplaires du " siècle de l'enfant"* (Blais et al., 2002).

Pourtant, et quel que soit l'impact des travaux sociologiques et pédagogiques sur les réformes de l'École, la nostalgie de l'ancienne École de la République conduit, aussi, au retour de l'éducation civique comme discipline à part entière avec des horaires spécifiques. L'arrêté du 15 mai 1985, qui fixe les programmes et les instructions de cette éducation à l'école élémentaire, atteste de ce retour avec ce nouveau nom, par rapport au précédent *l'instruction morale et civique.*

La présentation de la nature et des objectifs de l'éducation civique par les auteurs de ces programmes montre le souci politique de reconfirmer le rôle de l'École dans la préparation des jeunes à leur citoyenneté.

> *« L'État républicain est fait de personnes libres et responsables, ayant le sens de l'intérêt général. On naît citoyen ; on devient un citoyen éclairé ». […] « Éminemment morale, l'éducation civique développe l'honnêteté, le courage, le refus des racismes, l'amour de la République ». (Programmes 1985)*

Pourtant, il faut noter que cette éducation diffère, dans ses objectifs, de celle de la troisième République où la nécessité était de forger l'unité de la Nation en mettant de côté les particularismes individuels.

> *« Il s'agit, de manière beaucoup plus prosaïque, d'asseoir chez les jeunes des comportements de socialisation élémentaire : respect des autres, refus de la violence, tolérance et acceptation des règles qui permettent la vie en commun.*
> *Le but n'est donc plus d'unifier, de créer un esprit commun, une conscience d'identité spécifiquement française. Il est au contraire de permettre à la nation française d'exister comme une mosaïque de cultures, de communautés diverses capables de vivre ensemble leurs différences » (Galichet, 2005b).*

Cela s'explique par le changement même de la conception de la citoyenneté qui glisse du politique au social et du civisme républicain comme référence conceptuelle à des valeurs démocratiques comme l'autonomie, la responsabilité, la coopération et la liberté d'expression (Loeffel, 2009a). Ce glissement vers une citoyenneté de type social se voit dans l'omniprésence des Droits de l'Homme et de la démocratie dans le discours contemporain. La référence à la République dans les textes et les programmes de cette période se fait en même temps que le recours à la démocratie. Et ce, comme en témoigne en particulier l'apparition, dans les textes officiels, de thèmes tels que l'éducation aux droits de l'homme et à la démocratie.

Cette *seconde citoyenneté* sociale s'appuie sur la morale solidaire et humanitaire (Jacquet-Francillon, 2009). On s'approche d'une citoyenneté démocratique qui figure dans des mots comme le respect et la tolérance, et se résulte plus ou moins dans cette idée de *vivre ensemble*[5] (Loeffel, 2009a).

> *« L'éducation civique à l'École connaît de profondes évolutions répondant aux attentes de la société. Elle ne peut plus se limiter à une simple*

[5] Cette finalité d'apprentissage à vivre ensemble, qui s'adapte aux contraintes et problèmes sociaux du dernier siècle, représente une des déclinaisons de l'éducation à la citoyenneté (Chauvigné, 2017)

> *instruction (présentation des institutions) ou à quelques pratiques élémentaires répondant aux obligations administratives (élections des délégués). Elle doit explicitement prendre en charge l'éducation aux valeurs universelles des droits de l'homme, de la démocratie et de la République » (Circulaire N° 98-140 du 7-7-1998).*

Mais cela ne nous empêche pas de confirmer que la réintroduction de l'éducation civique comme discipline spécifique résulte d'une définition républicaine de la citoyenneté et de sa discipline scolaire qui distingue entre la qualité de citoyen et ses appartenances particulières (Lenoir, Xypas, & Jamet, 2006).

> *« L'éducation civique suppose la distinction entre la qualité de citoyen et l'appartenance des hommes à des groupes particuliers, divers dans leurs opinions, dans leurs engagements, dans leurs intérêts. Éduquer le citoyen, ce n'est ni scruter la conscience ni régenter la volonté, c'est éclairer sa liberté pour qu'elle puisse trouver elle-même ses voies » (Programmes 1985).*

Étant donné que toutes les réformes ont été influencées dès 1970 par la pédagogie-science et le courant de l'éducation nouvelle (voir plus haut), on peut confirmer que le retour à une discipline précise vient en parallèle avec la confirmation de l'importance des activités des enfants et l'apprentissage par l'expérience. On est dans une période de la reconnaissance de la citoyenneté enfantine (Gaudet, 2018). Cette citoyenneté porte sur l'idée de la reconnaissance des droits de l'enfant au sein de son école pour l'éducation à la citoyenneté (Le Gal, 2008). *On nait citoyen, on devient citoyen éclairé*, nous disent les programmes de 1985. Cette citoyenneté enfantine entre par la grande porte à l'École avec une circulaire de 1996 intitulée « *Éducation à la citoyenneté : une redynamisation de l'éducation civique* » et visant l'école élémentaire et le collège. On y parle pour la première fois d'une *citoyenneté d'établissement scolaire*. Cette circulaire est importante puisqu'elle introduit la notion *d'Éducation à la citoyenneté* dans le paysage scolaire français, mais, en fait, l'expression trouve son origine dans le débat sur l'École. Cette nouvelle dénomination montre encore la volonté politique de reconstituer le rôle politique de l'École. Le thème d'éducation à la citoyenneté imposée dans les années 1980 émerge *en relation évidente avec le thème de la « fracture sociale », les menaces de marginalisation et d'exclusion* (Galichet, 1998). Ce thème montre la réorientation politique de redonner la priorité à la politique d'intégration à l'École et à la lutte contre les comportements à risque après la diffusion de plusieurs enquêtes

scientifiques montrant la corrélation entre la violence à l'école et l'exclusion sociale (Loeffel, 2009a).

Cette circulaire montre, aussi, le *compromis* entre les républicains et les pédagogues démocrates. Ce compromis s'articule autour de deux approches pour éduquer à la citoyenneté (Loeffel, 2009a, 2009b). *La première* s'appuie sur la conception traditionnelle de la citoyenneté, et consiste donc à renouveler son éducation sur ses bases en faisant d'elle un objet d'étude disciplinaire comme c'est le cas de *l'instruction civique*. *La deuxième* approche porte sur la thèse selon laquelle on peut modifier et corriger les conduites déviantes et les comportements à risque des élèves, donc des futurs citoyens, par la mise en œuvre des fonctionnements démocratiques des établissements scolaires où les enfants exercent la démocratie. C'est pourquoi, la circulaire parle de la démocratie et de la République. On voit, dans cette période, de nouveaux concepts dans le paysage scolaire comme celui de la *socialisation démocratique* (Galichet, 2005a).

Parler d'une *citoyenneté d'établissement scolaire* reflète l'intention politique d'institutionnaliser des pratiques *actives* de l'apprentissage de la citoyenneté pour apprendre aux élèves les valeurs démocratiques et de la République. L'installation de cette citoyenneté en acte (Crémieux, 2001), passe d'une pédagogie du discours ou des savoirs enseignés à la pédagogie de l'acte (Cellier, 2003), qui nécessite la mise en œuvre de pratiques éducatives favorisant la socialisation démocratiques des élèves. L'École devient un analogue de l'espace politique (Blais et al., 2002) et un *lieu de citoyenneté* où les enfants apprennent la démocratie en la pratiquant (Galichet, 2005a). *C'est en citoyennant qu'on devient citoyens*, nous dit (Audigier, 2007). En fait, cette tendance politique d'installer une *citoyenneté scolaire* (Bozec, 2016), voire quelques fois des *citoyennetés scolaires* (Xypas, 2003), s'appuie sur le postulat pédagogique qui stipule qu'en participant à la vie collective l'enfant apprend et accepte les contraintes sociales (Cellier, 2003).

En conséquence, la nouvelle appellation émerge aussi, à côté de sa relation avec les menaces sociopolitiques, comme une nouvelle démarche pédagogique centrée sur *l'acte* de l'enfant dans une petite société qui est l'école ou la classe. L'éducation à la citoyenneté même, signifie que sa démarche doit imprégner toutes les disciplines scolaires et la vie de l'École (Audigier, 2003b ; Galichet, 2012).

> *« L'éducation civique n'est pas une discipline à enseigner en tant que telle, isolément, mais ses principes fondamentaux, appréhendés à partir de*

> *l'analyse de faits de la vie quotidienne, doivent imprégner toutes les activités de l'école » (Programmes, 1995).*

Cela explique, sans doute, la disparition des références à la morale dans les programmes scolaires. Les programmes de 1985 diluent la morale dans l'éducation civique en disant que cette éducation est par nature *éminemment morale*. En fait, les nouvelles méthodes d'éducation morale et civique dans les textes officiels, influencées par l'Éducation nouvelle et les travaux de Piaget, s'appuient sur une démarche du raisonnement et du concrètement par la mise en œuvre des pratiques démocratiques. C'est ainsi qu'on trouve dans les programmes et les textes dans cette période des énoncés sur l'organisation des débats. Les programmes de 1995 parlent d'un *débat démocratique*, pour apprendre aux élèves le respect et l'écoute de la parole de l'autre.

On parle pour la première fois dans les programmes officiels de *vivre ensemble*, comme étant le premier objectif visé par l'éducation civique. Cette éducation montre que la vie en commun est une *pratique réfléchie*. C'est à partir de la vie en classe que l'enfant apprend et découvre les règles et les valeurs qui fondent et organisent la vie en société, et que seul le langage permet de réguler, expliciter et anticiper les relations sociales.

> *« Apprendre à vivre ensemble, c'est aussi apprendre à communiquer » […]*
> *« L'enfant prend conscience de la responsabilité de chacun dans la société. Il réfléchit sur les valeurs relatives à la personne et sur les normes de la vie en commun ; il acquiert peu à peu de celles-ci une pratique raisonnée. Il apprend comment cherchent à se mettre en œuvre les principes et les institutions de la démocratie au sein de la République française, dans l'Europe qui se construit et dans l'ensemble du monde »* (Programmes, 1995).

Mais, c'est avec la circulaire de 1996 qu'on voit bien l'influence de Piaget avec la précision sur la démarche réflexive et critique de l'éducation morale et civique. Elle parle de *« l'éducation au jugement, notamment par l'exercice de l'esprit critique et par la pratique de l'argumentation* ».

Les programmes de 2002 montrent clairement le développement de cette approche réflexive et argumentative de cette éducation dans les textes officiels. Ils préconisent une demi-heure hebdomadaire de discussion sur le *vivre ensemble* à l'école.

> *« L'apprentissage de la communication réglée en [le vivre ensemble] est l'un des meilleurs instruments. La tenue de débats où chacun doit savoir*

> *réfréner sa parole, laisser la place à celle de l'autre et comprendre son point de vue – même quand on ne le partage pas –, chercher à le convaincre en argumentant, est la première forme d'éducation à la démocratie. Ce n'est qu'au cycle 3 que l'élève commence à prendre conscience de l'existence de valeurs civiques et acquiert, à partir des différentes disciplines, les premiers savoirs susceptibles de nourrir sa réflexion et de mieux le préparer à être citoyen » (programmes 2002).*

Cependant, les programmes ne limitent pas l'éducation à la citoyenneté à cette demi-heure de discussion. Ils préconisent la discussion comme une méthode principale dans toutes les disciplines scolaires. L'occurrence du mot *débat* et de ses synonymes dans le texte des programmes de 2002 montre bien l'importance accordée à la discussion comme méthode pédagogique principale de l'apprentissage, et particulièrement pour l'éducation à la citoyenneté. Donc, le *vivre ensemble* se construit, aussi, dans les autres disciplines par la méthode de transmission des connaissances et la façon d'organiser l'apprentissage (Darcos, Meirieu, & Court, 2003). On s'accorde à dire avec Blais et ses collaborateurs (2002) que cette période marque l'entrée en vigueur des programmes formulés selon la pédagogie nouvelle, et que nous vivons une combinaison entre la tradition et les savoirs méthodiques. Cette combinaison revient au compromis entre les républicains et les pédagogues.

C'est pourquoi, au niveau de la forme, cette éducation civique s'inscrit dans la continuité de l'instruction civique et morale qui s'appuie à la fois sur des disciplines, comme l'histoire (instruction) et l'éducation aux vertus morales (Obin, 2000). La circulaire N° 98-140 du 7-7-1998 parle explicitement d'une *instruction civique et morale*. Mais, ce sont les programmes de 1985 qui décrivent ainsi les caractéristiques de l'éducation civique.

> *« L'éducation civique doit faire l'objet d'une présentation illustrée et aussi vivante que possible. Elle rencontre pour une part l'enseignement d'autres disciplines, et en particulier l'histoire. Elle intègre tous les aspects de la vie en classe et à l'école ». […]*
> *« Reliant la connaissance des institutions et des règles de droit aux valeurs qu'elles expriment, le maître n'oublie jamais qu'il s'agit d'édifier la citoyenneté en utilisant des savoirs ».*

Ces aspects, qui ne sont pas nouveaux dans l'éducation civique, ont été clairement (re) définis par un groupe technique en 1995. *« L'éducation civique, comme une formation de l'homme et de citoyen, repose à la fois sur des valeurs, des pratiques et des savoirs* » (Cellier,

2003, p. 19). La dite circulaire du 7-7-1998, citée plus haut, précise les composantes suivantes de l'éducation à la citoyenneté :

a) l'enseignement d'éducation civique ;

b) la contribution des disciplines ;

c) les initiatives citoyennes.

Le système français d'éducation se distingue des autres systèmes par ces trois approches, complémentaires et nécessaires pour éduquer à la citoyenneté, qui se rapportent aux cours spécifiques à l'éducation civique, l'approche transversale et la vie scolaire (Audigier, 2007). Ces approches peuvent se regrouper sous deux grands aspects en termes d'*Instruction* et d'*Éducation*, à savoir : l'enseignement des thèmes et les pratiques actives. Cette combinaison entre l'approche traditionnelle et la pédagogie-science, qui résulte du compromis entre les pédagogues et les républicains, s'explique par le recours des hommes politiques aux spécialistes et aux experts de l'École afin d'éclairer sa démarche éducative (Meirieu & Le Bars, 2001).

Les propositions et les plans qui ont été faits, durant cette période, face à la question de la diversité conduisent à des grands changements dans le système scolaire. Toutes ces propositions tournent autour de la promotion d'une *culture commune*, qui permet la coexistence des différences (Blais et al., 2002). Elles préconisent de définir un *minimum culturel commun des compétences et des connaissances* (Meunier, 2008). Le rapport de Bourdieu-Gros, de 8 mars 1989, recommande de « *substituer à l'enseignement actuel, encyclopédique, additif et cloisonné, un dispositif articulant des enseignements obligatoires, chargés d'assurer l'assimilation réfléchie du minimum commun de connaissances* » (Cinquième principe). Celui de Fauroux de (1996) demande *des savoirs primordiaux pour tous.* Le rapport de Dubet et son équipe de 1999 sur le *collège pour l'an 2000* parle de *socle commun d'une génération*. Mais, c'est bien avec le rapport de Thélot en 2004 qui, à l'issue d'une année de concertation nationale sur l'avenir de l'École, conduit à la sortie de la nouvelle loi d'orientation en 2005 ayant dessiné l'image du système scolaire. Ce rapport demande une définition d'un *socle commun des indispensables au sein des enseignements communs à tous*.

Donc, la nouvelle vision sur le rôle de l'École est de ne pas diffuser une sorte de religion civique mais plutôt de forger des normes communes en poussant les différences vers l'espace privé. C'est autour de la volonté de vivre ensemble que la diversité culturelle

française s'est développée (Costa-Lascoux, 1991, 2006). Dans ce sens-là les programmes de 2002 préconisent une heure hebdomadaire d'un *débat argumenté* sur le *vivre ensemble*, qui permet de développer une démarche pédagogique centrée sur la réflexion et l'adoption de normes réfléchis. Ces programmes parlent d'une *culture partagée* qui nécessite, au niveau de l'école primaire, de déterminer sa structure autour de deux grands axes organisateurs et transversaux des champs disciplinaires : *la maîtrise du langage et de la langue française* ainsi que *l'éducation civique.*

Au niveau des programmes scolaires

Cette période atteste de quatre réformes principales pour les programmes de l'école élémentaires datant de 1985, 1991, 1995 et 2002. Les programmes scolaires de 2002 sont restés jusqu'en 2008. Les programmes de 1991 viennent éclairer et mettre en cohérence les programmes de 1985 avec la nouvelle politique éducative constituée à partir de la loi d'orientation de 10 juillet 1989.

Le trait commun entre ces réformes successives est le renforcement des orientations vers les pratiques démocratiques et le développement d'une démarche réflexive de l'éducation à la citoyenneté. La démarche *instructive* présentée dans les programmes de 1985 sous forme d'une *présentation illustrée*, et liée en même temps à d'autres disciplines d'enseignement, se dilue dans cette *démarche expérimentale* liée à l'analyse de la vie quotidienne des élèves jusqu'à la préconisation du *débat argumenté* en 2002. On va plutôt dans le sens de se concentrer plus sur les pratiques que sur des savoirs et d'aller vers la transversalité plus que de se limiter aux *frontières* des disciplines.

Les programmes de 1985 ont assuré le retour de l'éducation civique comme une discipline spécifique. Ils demandent aux enseignants une cohérence entre leurs actes et leur discours. Dans ces programmes, on qualifie l'éducation civique de la manière suivante.

> *« Elle suppose chez le maître une attitude conforme aux idées qu'il enseigne. Il tire parti des conduites quotidiennes dans un souci d'éducation, engage à la vie coopérative, invite à pratiquer l'égalité des droits et à participer aux campagnes nationales et internationales des organismes humanitaire » (programmes1985).*

Cette démarche instructive, et exemplaire, de l'éducation à la citoyenneté montre la nostalgie de l'École de la Troisième république. Les programmes de 1991 répondent aux

nouveaux enjeux de la politique éducative. En fait, la nouvelle orientation de la politique éducative constituée par loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 s'articule autour de trois grands axes. Elle souhaite, d'abord, mettre l'élève au centre du système éducatif et adapter ce système à la diversité des élèves. Ensuite, elle exige une organisation de la scolarité en cycles pédagogiques. Enfin, pour répondre à la question de la diversité des élèves, elle demande une définition des objectifs de la scolarité obligatoire et de chaque cycle en termes de connaissances et de compétences. Un an après de cette loi, le décret n° 90-788 du 6 septembre 1990, définit la scolarité en trois cycles pédagogiques :

> *« Le cycle des apprentissages premiers, qui se déroule à l'école maternelle*
> *Le cycle des apprentissages fondamentaux, qui commence à la grande section dans l'école maternelle et se poursuit pendant les deux premières années de l'école élémentaire*
> *Le cycle des approfondissements, qui correspond aux trois dernières années de l'école élémentaire et débouche sur le collège ». Il ajoute que « Le ministre chargé de l'éducation définit par arrêté les programmes d'enseignement incluant les objectifs de chaque cycle, ainsi que des repères annuels pour les compétences et connaissances dont l'acquisition doit être assurée en priorité en vue de la maîtrise des éléments du socle commun à la fin de l'école primaire ».*

Donc, ces programmes viennent répondre aux recommandations de la loi d'orientation et du décret de 1990, afin de simplifier les précédents programmes de 1985 et mettre en cohérence ses contenus d'enseignement et les critères d'évaluation des élèves avec la nouvelle organisation en cycles pédagogiques de l'École (Muller, 1996). Ils définissent les objectifs que les élèves doivent acquérir dans leur scolarité en trois types de compétences dites : *transversales*, *méthodologiques* et *disciplinaires*. Dans ces programmes, on ne voit pas de répartition des horaires d'enseignement. L'esprit des programmes 1985, qui veut spécifier une discipline à l'éducation civique, se montre par l'attachement des objectifs de cette éducation à ce dernier type de compétences.

Les programmes de 1995 confirment et renforcent cette politique éducative. Ils demandent une organisation de l'école et de la classe adaptée à la diversité des élèves. Le premier objectif de l'éducation civique est d'apprendre aux élèves le *vivre ensemble*. C'est à partir de la vie dans la mini-société *classe* que l'enfant fait reconnaître et accepte son identité et celle des autres. C'est ainsi que les programmes insistent sur le rôle irremplaçable de l'École d'initier l'enfant aux mondes socioculturels et humains. Ils attachent l'éducation

civique à la *découverte du monde*. Ces programmes consacrent, pour le cycle d'apprentissage fondamental (cycle 2), 4 heures d'une plage d'horaire à l'éducation civique et la découverte du monde. Ils spécifient aussi 4 heures pour le cycle des approfondissements (cycle 3) à cette éducation liée cette fois-ci à l'enseignement de *l'histoire et de la géographie* et des *sciences et technologie*. Ces programmes distinguent deux types de *vie*. La première concerne *la vie en commun* qui revient à l'apprentissage réfléchi et responsable des règles de la vie sociale à partir de la vie en classe. La seconde se rapporte à la *vie civique* qui a un sens plutôt politique et porte sur « *La République et ses symboles (le drapeau tricolore, la Marseillaise, le 14 Juillet), le président de la République* ».

Cela explique peut-être la distinction faite dans les textes entre la qualité de citoyen et la qualité de l'homme. Ces deux types de vie qui concernent le cycle 2 vont être plus approfondis pour le cycle 3 qui parlent d'une attitude plus ouverte à la société pour apprendre la citoyenneté responsable et la vie démocratique. Les programmes de 2002 vont dans le même sens de cette démarche d'apprentissage réfléchie sur les règles et les valeurs communes.

> *« Elle [l'éducation civique] le [l'élève] conduit à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et ainsi à prendre conscience de manière plus explicite de l'articulation entre liberté personnelle, contraintes de la vie sociale et affirmation de valeurs partagées » (cycle3, programmes 2002).*

L'éducation civique pour le cycle 2 se dilue et se limite sur l'organisation d'un débat argumenté sur le *vivre ensemble* au sein de l'école. Le cycle 3 consacre à cette éducation une heure répartie dans tous les champs disciplinaires à côté de cette demi-heure pour le débat hebdomadaire. Ces programmes restent en vigueur jusqu'en 2008 où on atteste le retour de cette discipline à l'ancien nom *d'instruction morale et civique*. Le tableau suivant illustre le temps consacré et l'intitulé adopté pour désigner l'éducation à la citoyenneté dans chacun des programmes de cette période.

Tableau 1.4. L'intitulé et le temps consacré à l'éducation civique dans les programmes scolaires de l'école élémentaire entre 1985et 2002

Programmes	Classe de l'élève	Intitulé	Temps consacré par semaine
1985	Cours préparatoire	Éducation civique	1h / 27 heures
	Cours élémentaire CE1/CE2	Éducation civique	1h / 27 heures
	Cours moyen	Éducation civique	1h / 27 heures
1995	Cycle des apprentissages fondamentaux (Cycle2)*	Découverte du monde Éducation civique	4h / 26 heures
	Cycle des approfondissements (Cycle 3)**	Histoire-Géographie Éducation civique Sciences et technologie	4h / 26 heures
2002	Cycle des apprentissages fondamentaux (Cycle2)*	Vivre ensemble	0h30 (débat hebdomadaire) / 26 heures.
	Cycle des approfondissements (Cycle 3) **	Éducation civique***	• 1h répartie dans tous les champs disciplinaires. • 0h30 pour le débat hebdomadaire sur 26 heures

* Le cycle des apprentissages fondamentaux commence à la grande section dans l'école maternelle et se poursuit pendant les deux premières années de l'école élémentaire.
** Le cycle des approfondissements correspond aux trois dernières années de l'école élémentaire et débouche sur le collège.
*** « L'éducation civique » se présente, dans les programmes, comme un domaine transversal avec «la maîtrise du langage et de la langue française ».

5 . 2. De 2008 à 2013 : l'instruction morale et civique

La polémique sur l'École, qui a éclaté dans les années 1980, ne cesse de s'approfondir. En 2004, une grande consultation nationale s'est tenue auprès de tous les acteurs de l'Éducation Nationale autour de la refonte de la loi d'orientation de 1989. En fait, de mi-2003 à la fin de 2004 une commission présidée par Claude Thélot a organisé une consultation nationale sur l'avenir de l'École. La commission a remis son rapport au Premier Ministre le 12 octobre 2004, proposant huit programmes d'action pour l'École du futur. L'action, qui figure en tête, s'articule autour de la scolarité obligatoire qui doit assurer la maîtrise par tous les élèves d'un *socle commun des connaissances, des compétences et des règles de comportements indispensables*. Ce socle représente la culture que la Nation doit transmettre à chaque génération.

Une année plus tard, le 23 avril 2005, une nouvelle loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École a été publiée. Cette loi, qui montre l'importance politique accordée au rôle de l'École, réaffirme la principale mission de l'École dans son deuxième article stipulant : *« outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République ».*

Cette loi a été suivie par une série de décrets et de décisions qui ouvre une nouvelle page dans l'histoire de l'École française, en introduisant officiellement le socle commun des connaissances et des compétences. L'article neuf de cette loi décrit ce dernier de la façon suivante.

> *« La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun […]. Ce socle comprend : la maîtrise de la langue française ; la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ; une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ; la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ; la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de l'éducation ».*

Le socle commun des connaissances et des compétences a été décrit en détail dans le décret du 11 juillet 2006. Pour les auteurs de ce décret, le socle possède une unité et la maîtrise de toutes ses compétences est indispensable pour tous les citoyens. On constate que le pilier six qui porte sur *les compétences sociales et civiques* et le pilier sept concernant *l'autonomie et l'initiative* sont les deux compétences qui touchent directement l'éducation à la

citoyenneté. Ce décret concilie des intérêts et des préoccupations politiques à deux niveaux, national et européen. En fait, le décret stipule qu'il répond à *une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies* et qu'il a été promulgué en vue d'adapter les propositions et les recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de *«compétences-clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie* »**.** Deux mois après l'adoption française de la loi, les députés européens ont voté leur proposition le mardi 26 septembre 2006. Ce qui montre que la France est un pays précurseur par rapport à ses homologues européens, comme le dit Gilles de Robien, Ministre de l'Éducation Nationale à l'époque (MEN, 2006). De fait, cela montre qu'au-delà de l'influence européenne, la notion d'un socle commun est une priorité française héritière de l'idée d'une culture commune minimum (Meunier, 2008), qui doit être partagée entre tous les citoyens français et constituer l'objectif principal de la scolarité obligatoire.

On peut peut-être y voir également l'impact de la crise des émeutes des banlieues en 2005 qui a accentué le débat sociopolitique et médiatique sur l'identité nationale et les valeurs de la République ainsi que sur le rôle de l'École en la matière. Nicolas Sarkozy, Ministre de l'Intérieur lors de ces événements, s'est exprimé sur la dimension politique de l'École dès son arrivée au pouvoir en 2007. À la première rentrée scolaire de son mandat présidentiel, il a envoyé une *lettre aux éducateurs*, pour parler de *l'avenir de nos enfants*. Le nom *EDUCATEURS*, qui ne semble pas avoir été choisi par hasard, montre la principale mission confiée à l'enseignant. Force est de constater dans cette lettre l'intérêt porté à une *culture commune* qui fait l'essence d'une identité collective. La lettre rappelle aussi le rôle de l'École dans le renforcement de l'appartenance européenne :

> *« Mais l'apprentissage de la différence ne doit pas conduire à négliger la participation à une culture commune, à une identité collective, à une morale partagée. Éduquer c'est éveiller la conscience individuelle et la hausser par paliers jusqu'à la conscience universelle, c'est faire que chacun se sente une personne unique et en même temps partie prenante de l'humanité tout entière. Entre les deux il y a quelque chose d'essentiel que nulle éducation ne peut contourner. Entre la conscience individuelle et la conscience universelle il y a, pour nous Français, la conscience nationale et la conscience européenne » (Sarkozy, 2007).*

La référence à l'Europe et à l'Union Européenne dans les textes officiels sur l'École est omniprésente dans cette période. Cette référence définit politiquement la qualité du citoyen avec sa double appartenance, nationale et européenne. C'est ainsi que le décret du 11

juillet 2006 définit *l'éducation de ce citoyen* que l'École doit assumer en termes de compétences civiques et sociales :

> *« Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence.*
> *[…] Il s'agit aussi de développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'union européenne dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options personnelles » (Pilier 6 du socle commun des connaissances et des compétences).*

L'espoir lié à ce décret était immense. Pour ses auteurs, ce décret qui fait *le ciment de la Nation*, repose sur un *impératif de qualité* s'appliquant à une *culture commune pour tous les élèves*. Cela nous conduit-il, dès lors, à confirmer que la nouvelle politique éducative qui s'est développée au cours de ces dernières années, s'est achevée dans l'établissement de ce socle commun ? Pour la Droite politique qui était au pouvoir à cette période et qui conduit cette réforme, le décret représente un moment historique de l'École française. Gilles de Robien, ministre de l'Éducation Nationale, a écrit dans la préface de ce décret que ce texte *réaffirme le pacte de l'École avec la Nation*. Il ajoute aussi que l'établissement de ce socle commun des connaissances et de compétences constitue *un acte refondateur* de l'École française et *un moment exceptionnel dans l'histoire scolaire, sans équivalent depuis les lois de Jules Ferry*.

Les nouveaux programmes de 2008 pour l'école primaire naissent dans ce contexte et répondent à des enjeux sociopolitiques caractérisant les débats sur l'identité nationale et la crise des valeurs (Sala & Halimi, 2015). Ces programmes reprennent l'ancienne appellation *instruction civique et morale* conçue comme une discipline à part entière. Ce retour s'interprète comme une forme de nostalgie, à droite comme à gauche, pour l'École de la Troisième République et sa dimension morale représentée par le rassemblement des Français autour de ses valeurs (Béguin, 2012 ; Jarraud, 2008 ; Ogien, 2013). Dans la lettre citée ci-dessus, M. Sarkozy parle d'une *morale partagée*.

Néanmoins, la vraie nostalgie s'incarne dans la reconstitution d'une *matière scolaire* pour l'enseignement de la morale, comme c'était le cas dans l'École de la Troisième République où *l'instruction morale et civique* était au premier rang des matières d'enseignement. Le retour de l'instruction civique et morale sur les bancs de l'École montre

aussi une forme de réaction face aux méthodes et aux pratiques englobées sous le thème du *vivre ensemble* qui a régné sur les programmes scolaires tout le long de la période précédente, depuis les années 1980. Dans les nouveaux programmes de 2008, les objectifs du *vivre ensemble* se diluent dans l'apprentissage du *métier d'élève* (Loeffel, 2009a). L'expression de cette nostalgie se retrouve également dans la rediffusion de la *lettre de Jules Ferry aux instituteurs*, demandant que soit enseignée une morale commune.

Quoiqu'il en soit, les nouveaux programmes parlent clairement d'un *enseignement de la morale* et distinguent cet enseignement de *l'instruction civique* proprement dit. Les auteurs d ces programmes les définissent de la manière suivante :

> *« Cet enseignement (…) conduit [l'élève] à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et, par là même, à prendre conscience de manière plus explicite des fondements même de la morale : les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect de valeurs partagées, l'importance de la politesse et du respect d'autrui. En relation avec l'étude de l'histoire et de la géographie, l'instruction civique permet aux élèves d'identifier et de comprendre l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'Union européenne » (Programmes de 2008).*

C'est surtout avec Luc Chatel, alors ministre de l'Éducation Nationale, que la morale fait son grand retour, lorsqu'il annonce, dans un entretien dans *Le Parisien* le 31 août 2011, le retour de la *leçon de morale* à l'école primaire (Le Fur, Mongaillard, Proust, & De Saint Sauveur, 2011) :

> *« Oui, je fais revenir la morale à l'école. La circulaire qui paraît ce jeudi (NDLR : demain) est destinée à toutes les classes du primaire. Pas forcément tous les matins, mais le plus régulièrement possible, le maître va maintenant consacrer quelques minutes à un petit débat philosophique, à un échange sur la morale ».*

Au premier regard, on voit la réaction contre la vision officielle omniprésente dans les années 1990, qui refuse les *leçons sur la morale*, comme on peut le lire dans le bulletin officiel du 26 août 1999.

> *« Les orientations qui suivent visent à faciliter la solution du problème central que rencontre aujourd'hui l'éducation civique : chacun sait que les "leçons de morale" relèvent la plupart du temps d'un genre peu efficace, les*

> *élèves ne tirant aucune conséquence pratique des notions étudiées même, paradoxalement, lorsqu'ils se montrent capables de les appliquer aux règlements qu'ils proposent eux-mêmes pour la classe » (BO, n° 7 du 26 août 1999).*

Pourtant, quand on examine en détail les modalités de cet enseignement, on voit qu'il y a une continuité avec la démarche pédagogique précédente. La seule différence qu'on peut remarquer concerne la nécessité de spécification d'horaires précis pour cet enseignement.

Dans la circulaire qui a été envoyée aux enseignants au lendemain de l'annonce de Luc Chatel, le nouveau statut que l'on souhaite donner à cet enseignement se voit clairement défini. Elle précise que *« l'instruction civique et morale constitue un enseignement à part entière, comme le prévoient les programmes de l'école primaire ». […] À ce titre, elle fait l'objet d'un enseignement régulier dans toutes les classes ».*

La circulaire n° 2011-131 du 25-8-2011, dédiée spécifiquement à l'instruction morale, distingue l'instruction civique qui « *contribue à la formation du citoyen, en faisant connaître les textes, les symboles et les institutions de la République* », de l'instruction morale dans laquelle l'École « *se préoccupe de la personne, dans sa liberté individuelle comme dans ses relations avec autrui* ». Cette circulaire, premier texte consacré à l'instruction morale depuis longtemps, vient expliquer le but et la démarche pédagogique de cette instruction en continuité avec la démarche précédente. Elle indique que le premier objectif de cette instruction vise à transmettre les principes de la morale universelle fondée sur la raison et la démarche réflexive. Cette circulaire recommande d'utiliser des maximes pour former la conscience et le jugement par la réflexion. Elle préconise, comme supports à cette réflexion des lectures, des récits et des événements qui peuvent se présenter comme des problèmes et des dilemmes moraux. C'est ainsi qu'*« il est recommandé d'y consacrer un temps régulier et quotidien qui s'articule parfaitement avec d'autres objectifs pédagogiques, notamment la maîtrise de la langue ».*

Au niveau des programmes scolaires

L'article 2 du texte de 2008 abroge les programmes de 2002 et exprime une nouvelle conception de cet enseignement. Pour le cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1), on ne trouve pas d'horaire consacré à l'instruction morale et civique. On demande aux enseignants d'expliquer et de présenter des maximes *au cours de la journée*. Cette instruction se trouve attachée à l'enseignement de l'histoire-géographie pour le cycle des approfondissements (CE2-CM1-CM2). Un volume horaire de soixante-dix-huit heures annuelles réparties sur onze heures hebdomadaires est réservé à un ensemble d'enseignements relevant de la culture humaniste, regroupant en fait *pratiques artistiques et histoire de l'art* et *histoire-géographie-instruction morale et civique.* Dans ces programmes, on peut distinguer pour cette instruction deux méthodes qui cohabitent dans tous les cycles d'apprentissage : l'ancienne dite *illustrative* et la nouvelle méthode *réflexive.* Dans le cycle des approfondissements, on a associé par ailleurs l'instruction civique à l'enseignement de la morale comme cela est indiqué ci-dessous.

> « L'instruction civique et l'enseignement de la morale permettent à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment. Elle le conduit à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et, par là-même, de prendre conscience de manière plus explicite des fondements même de la morale : les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect de valeurs partagées, l'importance de la politesse et du respect d'autrui ».

Cette démarche réflexive est réservée au cycle des approfondissements, qui correspond aux enfants les plus âgés de l'école élémentaire. C'est la raison pour laquelle les programmes de 2008 parlent d'enseignement à propos de ce cycle représenté par les classes de CE2, CM1 et CM2. Par contre, pour le cycle des apprentissages fondamentaux (CP et CE1) les programmes évoquent une illustration, une présentation et des explications par le maître, au cours de la journée, de maximes morales telles que « *La liberté de l'un s'arrête où commence celle d'autrui », « Ne pas faire à autrui ce que je ne voudrais pas qu'il me fasse ».* Ils y incluent une éducation à la santé et à la sécurité. Ils déterminent ci-dessous quelques sujets d'études particuliers que l'on doit aborder avec les élèves durant cet enseignement.

« 1. L'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes, y compris de la leur : les principales règles de politesse et de civilité, les contraintes de la vie collective, les règles de sécurité et l'interdiction des jeux dangereux, les gestes de premier secours, les règles élémentaires de sécurité routière, la connaissance des risques liés à l'usage de l'internet, l'interdiction absolue des atteintes à la personne d'autrui.
2. L'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales qui peut être expliquée, à partir d'adages juridiques ("nul n'est censé ignorer la loi", "on ne peut être juge et partie", etc.).
3. Les règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie : le refus des discriminations de toute nature, la démocratie représentative (l'élection), l'élaboration de la loi (le Parlement) et son exécution (le Gouvernement), les enjeux de la solidarité nationale (protection sociale, responsabilité entre les générations).
4. Les traits constitutifs de la nation française : les caractéristiques de son territoire (en relation avec le programme de géographie) et les étapes de son unification (en relation avec le programme d'histoire), les règles d'acquisition de la nationalité, la langue nationale (l'Académie française).
5. L'Union européenne et la francophonie : le drapeau, l'hymne européen, la diversité des cultures et le sens du projet politique de la construction européenne, la communauté de langues et de cultures composée par l'ensemble des pays francophones (en relation avec le programme de géographie) » (Programmes de 2008).

5 . 3. Dès l'année 2013 : l'enseignement moral et civique

À son arrivée au pouvoir avec François Hollande, la gauche politique poursuit dans la voie de la droite en insistant sur la nécessité de reconstituer un rôle *éducatif* de l'École. Les deux champs politiques s'accordent sur cette première mission de l'École, inscrite dans le *Code de l'Éducation*[6]*,* selon laquelle l'École doit faire partager les valeurs de la République. Dès son arrivée au pouvoir, François Hollande lance un projet prioritaire de son quinquennat qui est la *Refondation de l'École de la République*. Après la nomination des membres de son gouvernement, Jean-Marc Ayrault, Premier Ministre, et Vincent Peillon, Ministre de l'Éducation, ont annoncé le 5 juillet 2012 à la Sorbonne, une grande concertation nationale intitulée *Refondons l'École*. Refondation, parce que les réformes précédentes ont échoué (Kintzler, 2012). Un site internet dédié à cet objectif a été créé[7].

Le Premier Ministre s'est exprimé sur la nécessité d'un projet refondateur de l'École, qui « *a été maltraitée dans l'intelligence même de ses missions, elle a été laissée sans boussole face aux questions nouvelles que lui posent tant la société française que son environnement international* » (Ayrault, 2012). Pour lui, *Refonder l'École, c'est d'abord la redresser.*

La grande ambition du président de la République et sa priorité pour l'École se trouvent exprimées dans le discours prononcé à l'occasion de la clôture de cette concertation le mardi 9 octobre 2012. François Hollande inscrit ce moment important dans les grands événements historiques de l'École française :

> *« Depuis l'invention même de la République, la France a toujours eu un rapport fusionnel avec son école. Dès la Révolution Française, c'est à Condorcet qu'il est demandé de travailler sur l'école. Lorsque la République est rétablie, après le Second Empire, c'est à Jules FERRY qu'il échoit cette belle mission d'engager l'avenir de l'école dans la République. Au lendemain de la seconde guerre mondiale, quand il s'agit de reconstruire, c'est à Paul LANGEVIN et Henri WALLON qu'il est demandé, une nouvelle*

[6] L'article 111-1 de code de l'éducation stipule *: « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égale dignité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves. Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs ».*

[7] Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse, (2012). *Refondons l'École de la République*. http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/

> *fois, de penser l'école et aujourd'hui encore, nous avons à le faire » (Discours de François Hollande à la Sorbonne, 2012).*

Dans ce discours, François Hollande a montré son inquiétude pour la cohésion sociale, les conditions de vie en commun et le lien civique que la société française et sa Nation vivent aujourd'hui. Pour lui, si *l'Éducation Nationale* connait un échec *c'est tout le pacte républicain qui est mis à mal*. Pour cela, la refondation de l'École passe par la reconstitution de son rapport avec la France, où elle a pour rôle essentiel de faire de l'enfant un citoyen en devenir et de lui apprendre la vie, les règles et les valeurs de la société, notamment celles de la laïcité. C'est pourquoi il insiste sur le fait que son projet est *non pas une réforme, mais une refondation de l'école* qui a pour rôle *de parvenir, génération après génération, à conforter la Nation*. Dans son projet, François Hollande met l'accent sur l'importance de la constitution d'un *enseignement de la morale laïque*.

> *« C'est pourquoi j'ai donné mon plein accord au projet d'enseigner la morale laïque. Ce n'est pas vouloir enrégimenter, imposer des dogmes, une orthodoxie, une raison d'État : c'est l'inverse. C'est permettre à chacun de construire sa vie en liberté dans le respect de celle de tous les autres. Nous mesurons bien, face aux dérives que nous connaissons, à quel point il nous faut être intransigeants et déterminés sur nos valeurs. Tout commence par l'école ».*
> *[…] « Ma mission, c'est de faire les choix qui répondent à l'urgence, elle est là, elle s'impose à nous, mais c'est aussi de préparer l'avenir. Un avenir qui depuis tant d'années a été sacrifié parce qu'à la dette financière que nous connaissons, s'est ajoutée une dette éducative qui devient une dette morale » (Discours de François Hollande à la Sorbonne, 2012).*

Trois jours seulement après ce discours présidentiel, Vincent Peillon, Ministre de l'Éducation Nationale, a adressé le 12 octobre 2012 une lettre à Madame Laurence Loeffel[8] afin d'établir une réflexion commune sur l'enseignement de la morale. Il lui demande :

- de faire un état de lieux de l'instruction morale et civique dans les programmes scolaires et des méthodes d'enseignement pratiquées dans cette matière,
- d'expliciter et de proposer les fondements et les modalités d'un enseignement de la morale laïque,

[8] Professeure des universités à l'UFR des sciences de l'éducation à l'université Charles de Gaulle-Lille, elle est actuellement Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale et membre de l'Observatoire de la laïcité. Elle est l'auteur de plusieurs ouvrages et articles sur la morale laïque et son enseignement (*e.g*. Loeffel, 2007, 2009a, 2013).

- de déterminer le statut de cet enseignement (discipline autonome ou non) selon le niveau et le type d'établissement,
- de préciser les modalités d'évaluation,
- de clarifier les formations initiales et continues qui doivent être proposées aux enseignants et aux personnels de l'Éducation nationale.

La Mission de réflexion sur l'enseignement de la morale laïque à l'École a rendu son rapport au Ministre Peillon le lundi 22 avril 2013 (publié par Bergougnioux, Loeffel, & Schwartz, 2013).[9] La morale laïque enseignée à l'École est décrite, par les auteurs de ce rapport, de la manière suivante :

> *Elle est « entendue comme une morale commune contribuant à l'éducation au vivre ensemble et à la transmission des valeurs au fondement de la citoyenneté républicaine » […]. Donc, elle « ne peut être qu'une morale laïque en ce qu'elle est non confessionnelle et une morale civique en ce qu'elle est en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique ».*

Ce rapport rappelle le tournant décisif pris par l'éducation à la citoyenneté autour des années 1990 dans les modalités, les principes et les objectifs de cet enseignement. Ce tournant concerne la combinaison entre la politique et la connaissance des institutions, avec comme références la démocratie et les valeurs de participation, de coopération et de responsabilisation. Il est indiqué, dans le rapport, que l'engagement actif des élèves et le débat argumenté constituent les meilleurs outils de cette éducation. Ce rapport précise que *« l'enseignement laïque de la morale devrait être articulé autour de deux grandes dimensions : une dimension d'enseignement proprement dite et une dimension "vie de la classe" et " vie scolaire" pour favoriser une culture de la responsabilité, de l'égalité, de la coopération, de la solidarité »* (Bergounioux et al., 2013).

C'est ainsi, et en continuité avec les années précédentes, la démarche réflexive est privilégiée dans la *pédagogie de la morale* définie dans ce rapport (Bergounioux et al., 2013). Selon cette pédagogie, l'enseignement de la morale doit faire appel à la réflexion de l'élève, tout en lui permettant de mettre les valeurs et les principes de la morale en acte et d'orienter son action. Cet enseignement doit privilégier le libre examen afin de permettre aux élèves une

[9] Rapport intitulé *Morale laïque, pour un enseignement laïque de la morale.* On peut noter que le rapport parle d'une « morale laïque » et d'un « enseignement laïque de la morale » sans aucune distinction entre les deux utilisations.

progression dans l'acquisition des outils du langage. Il implique les élèves afin de leur permettre de construire leur propre jugement. Cet enseignement nécessite la mise en œuvre des pratiques sociales qui aident les élèves à construire leurs relations avec autrui.

Le rapport recommande de dédier, au minimum, une heure par semaine à l'enseignement moral et civique. Selon Loeffel, le discours sur le retour à la morale laïque a *fait l'effet d'un tsunami, en France,* où d'habitude ce sont seulement les modalités de cet enseignement qui font débat et pas sa légitimité (Fumet, 2013). Cette période est marquée par de vifs débats autour de la refondation de l'École sur la nécessité d'une *pédagogie de la laïcité*, à propos de laquelle une mission de réflexion a été officiellement constituée. La nature et l'objectif de cette mission ont été expliqués dans une lettre adressée à Abdennour Bidar, membre du groupe de réflexion et de propositions sur la laïcité auprès du HCI (Haut Conseil à l'Intégration).

> *« Le but de cette sensibilisation à la laïcité, à sa signification et à ses enjeux, est que les élèves et leurs familles l'entendent non seulement comme loi et règle qui imposent, mais aussi, de façon positive, comme condition du vivre ensemble républicain. Le ministre de l'éducation nationale et le HCI souhaitent ainsi que soit réaffirmé le sens du principe de laïcité : que celui-ci ne soit pas identifié, comme il l'est trop souvent, à une limitation de la liberté de conscience et d'expression, mais selon sa valeur positive, éthique et sociale, pour une école où la neutralité de l'espace partagé par tous permet aux différences de se côtoyer sereinement et de s'enrichir mutuellement à partir du respect qu'elles se témoignent » (Gaubert & Blanquer, 2012).*

Quoiqu'il en soit, la loi d'orientation et de refondation de l'École de juillet 2013 répond à ces enjeux. Elle préconise un enseignement moral et civique avec des modalités pédagogiques qui encouragent la mise en œuvre des valeurs de la République, et favorisent la démarche réflexive du libre examen. Cette loi utilise les trois termes qui caractérisent l'histoire de l'éducation civique et morale, ce qui montre la complémentarité du rôle de l'École entre *INSTRUCTION*, *ÉDUCATION* et *ENSEIGNEMENT*.

> *« L'enseignement de la morale laïque, tout comme l'instruction et l'éducation civiques, participe de la construction d'un mieux-vivre ensemble au sein de notre société. Ces enseignements visent notamment à permettre aux élèves d'acquérir et de comprendre l'exigence du respect de la personne, de ses origines et de ses différences, mais aussi l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que les fondements et le sens de la laïcité, qui*

> *est l'une des valeurs républicaines fondamentales. Ils contribuent à former des esprits libres et responsables, aptes à se forger un sens critique et à adopter un comportement réfléchi et empreint de tolérance » (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013)*

Dans ce sens et de façon complémentaire à cette loi, le Ministre de l'Éducation présente le 9 septembre 2013 une Charte de la laïcité à l'École. Cette dernière, qui porte les *valeurs et symboles de la République* a un double objectif (Circulaire n° 2013-144 du 6-9-2013) : déclarer et faire vivre les valeurs de la République (la laïcité principalement) au sein de l'École, ainsi que donner et éclairer des ressources pédagogiques pour les personnels d'éducation. Cette *pédagogie de la Charte de la laïcité à l'École* est expliquée dans une circulaire adressée aux personnels de l'éducation nationale.

Depuis, des concepts émergent dans le langage scientifique et officiel tels que *la pédagogie de morale, la pédagogie de la laïcité* (Bidar, 2013), *la pédagogie des valeurs de la République* (Discours de Mme Loefffel au Sénat,, 2015) et *la pédagogie de la République* (Meirieu, 2017). Cela peut aller dans le sens de la fin de la querelle entre *pédagogues* et *républicains*, un pédagogue ne pouvant être que républicain (Zakhartchouk, 2017).

Avec les événements tragiques liés au terrorisme, qui ont profondément touché la communauté nationale, le débat sur l'École s'est intensifié et *les valeurs de la République* sont de plus en plus évoquées (Auduc, 2015 ; Duclert, 2015 ; Martinetti, 2015 ; Torres, 2015). Comme dans tous les moments de crise de la société, l'École est la première cible des critiques. Le 13 janvier 2015a, deux jours après la marche silencieuse en réponse aux attentats terroristes, le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (Cnesco) a présenté un état des lieux de l'apprentissage de la citoyenneté à l'École française dans un communiqué de presse. Une note complémentaire a été adressée par le Cnesco le 22 janvier 2015b, s'interrogeant sur le rôle de l'École dans l'intégration des élèves issus de l'immigration. Ces notes montrent que *les failles* de l'éducation à la citoyenneté (Collas, 2015) ne relèvent pas des prescriptions officielles et des programmes scolaires mais plutôt de leur mise en œuvre. C'est le moment de *l'introspection et de l'action* et du *débat approfondi* sur l'École, annonce le Cnesco dans ces communiqués. Toutefois, la Ministre de l'Éducation, Najat Vallaud-Belkacem, a déjà lancé, dès le lendemain des attentats qui visent le *cœur des valeurs républicaines*, une grande mobilisation de l'École autour de ces valeurs. À l'issue de plusieurs rencontres avec des représentants des institutions éducatives et universitaires, des associations de lutte contre le racisme et des personnes luttant en faveur de la laïcité et de la liberté

d'expression, Najat Vallaud-Belkacem a présenté, le 22 janvier 2015, onze mesures de grande mobilisation de l'École *pour faire vivre les valeurs de la République*. Ces mesures ont pour objectif *d'amplifier cette mobilisation à moyen et long terme*, et sont regroupées dans les quatre grands axes suivants.

Axe 1. Mettre la laïcité et la transmission des valeurs républicaines au cœur de la mobilisation de l'École. Cet axe porte sur trois mesures :

- renforcer la transmission des valeurs de la République ;
- rétablir l'autorité des maîtres et les rites républicains ;
- créer un nouveau parcours éducatif de l'école élémentaire à la terminale, dit « parcours citoyen ».

Axe 2. Développer la citoyenneté et la culture de l'engagement avec tous les partenaires de l'École. Il concerne deux mesures :

- associer pleinement et développer les temps d'échange avec les parents d'élèves ;
- mobiliser toutes les ressources des territoires.

Axe 3. Combattre les inégalités et favoriser la mixité sociale pour renforcer le sentiment d'appartenance dans la République. Quatre mesures sont citées :

- engager un chantier prioritaire pour la maîtrise du français ;
- accélérer la mise en œuvre du plan de lutte contre le décrochage ;
- renforcer les actions contre les déterminismes sociaux et territoriaux ;
- une action en faveur des publics les plus fragiles.

Axe 4. Mobiliser l'Enseignement supérieur et la Recherche. deux mesures sont proposées :

- mobiliser l'Enseignement supérieur et la Recherche pour éclairer la société dans son ensemble sur les fractures qui la traversent et sur les facteurs de radicalisation ;
- renforcer la responsabilité sociale des établissements d'enseignement supérieur.

Parmi ces mesures figure en premier lieu le parcours citoyen sur lequel la ministre souhaite fonder une éducation à la citoyenneté qui favorise l'expérience personnelle. Najat Vallaud-Belkacem veut « *mettre la laïcité et la transmission des valeurs républicaines au*

cœur de la mobilisation de l'École »[10] pour que cette dernière assure les missions « *que la République lui a confiées, transmettre des connaissances et être un creuset de la citoyenneté* ». C'est pourquoi la pédagogie de la laïcité occupe une place importante dans cette mobilisation. Le premier symbole de cette pédagogie est l'affichage de la charte de la laïcité dans les établissements scolaires et sa célébration le 9 décembre de chaque année, à l'occasion de la journée anniversaire de la loi de séparation des Églises et de l'État.

En ce qui concerne les programmes scolaires, que l'on va étudier et analyser en détail dans un chapitre spécifique, on peut confirmer que l'éducation à la citoyenneté est bien présente dans le *parcours citoyen*. Celui-ci prend la forme d'une nouvelle discipline intitulée *l'enseignement moral et civique*, à laquelle sont dédiées 300 heures sur l'ensemble de la scolarité de l'élève, de l'entrée en primaire jusqu'à la fin des études secondaires et dans toutes les filières. On préconise une approche d'expérimentation pratique du débat et de l'esprit critique pour l'enseignement de cette matière.

6. Conclusion

L'examen historique d'éducation à la citoyenneté nous a permet de constater qu'en France, cette éducation s'est développée suite aux grandes mutations de la société. La question d'éducation à la citoyenneté, où le rôle de l'École se dessine en premier lieu, émerge à chaque moment pendant une crise sociétale. On trouve ainsi que pendant une très longue période de *stabilité,* il n'y avait pas de changement dans les programmes scolaires et même au niveau de sa nomination, et ce, bien qu'elle ait été disparue de ces derniers dans les années 1960.

Notre examen historique a également révélé que l'évolution de la recherche scientifique et philosophique a influencé cette éducation, notamment sa *pédagogie de mise en œuvre*. Cela se manifeste avec le courant de l'Éducation Nouvelle (Médici, 1941, 1948), les travaux sociologiques (*e.g.* Durkheim, 1934), psychologiques (Piaget, 1992) et philosophiques (Habermas, 1988, 1992). Depuis sa naissance comme discipline scolaire, l'éducation à la citoyenneté a connu des changements d'intitulés qui marquent aussi son histoire très politique. Cette histoire montre un balancement entre *jeux politiques* et *jeux sur les mots* utilisés pour décrire cette *discipline* des espoirs de la société. De la Révolution

[10] Site internet du Ministère de l'Éducation Nationale : http://www.education.gouv.fr

Française à la Troisième République, des projets et des lois ont essayé d'établir un enseignement à caractère *civique* dans les programmes solaires. Ces projets ont été proposés dans un climat marqué de débats contradictoires sur le rôle de l'École de la République et concentrés autour de l'opposition entre *Éducation* et *Instruction*. Ils ont donné naissance, sous la Troisième République, à une discipline noble qui figure en tête des programmes scolaires. Avec son intitulé *Instruction morale et civique,* cette discipline scolaire va perdurer jusqu'aux années 1960. Elle s'est ensuite diluée dans les *Activités d'éveil* pendant les années 1960 et 1970, pour réapparaître avec Chevènement dans les années 1980 sous l'intitulé *Éducation civique*, puis *Instruction morale et civique* dans les programmes de 2008. Sa forme actuelle, *Enseignement moral et civique [EMC]* a été introduite le 8 juillet 2013 dans le cadre de *la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*. Comme on peut le constater dans les instructions officielles, ces changements témoignent de l'intention politique qui sous-tend l'institutionnalisation des pratiques *actives* de l'apprentissage de la citoyenneté, qui visent à enseigner aux élèves les valeurs de la République.

D'après Bergounioux (2017), l'évolution de la terminologie s'explique par le fait que le terme d'*Instruction* se concentre plus sur les connaissances et les savoirs institutionnels tandis que celui d*'Éducation* insiste sur l'attention accordée à la personnalité et au comportement de l'élève. Enfin, « *la notion "d'enseignement", utilisée plus récemment, en 2012 et 2013, se veut plus neutre, en échappant au débat" instruction" et " éducation" pour souligner que "l'éducation à la citoyenneté" appartient pleinement aux disciplines scolaires* » (p. 12). De plus, la notion d'éducation à la citoyenneté implique qu'elle doit imprégner et enrichir toutes les autres disciplines et que l'important n'est plus « *de dispenser des connaissances ou de modeler des comportements, mais de favoriser une socialisation démocratique passant par tous les aspects de la vie de la classe* » (Galichet, 2012). Pour cette auteur, avec l'installation de la citoyenneté au cœur du fonctionnent de la classe et de l'école, « *l'éducation morale ne se distinguait plus de l'instruction civique : l'une et l'autre se fondaient dans et par le concept global de citoyenneté* » (Galichet, 2012).

Pour Feyfant (2010), ce changement conceptuel et la construction « *d'éducation à»* résultent d'un *glissement du politique* (*éducation civique*) *vers le culturel* (*éducation à la citoyenneté*). Et ce, pour répondre à la nécessité d'une socialisation démocratique des élèves (vivre ensemble) dans une société qui reconnaît la diversité culturelle. "*L'éducation à vivre ensemble*" résulte dans cette *éducation à la citoyenneté critique : comprendre les autres,*

comprendre que sa propre identité et celle des autres sont liées, co-dépendantes et co-créatrices (Banks, 2008)[11]. Cette éducation adopte une approche critique constructiviste. C'est pourquoi, on remarque dans les programmes scolaires notamment dans ceux de 2002 une articulation entre cette idée d'apprentissage au vivre ensemble et l'encouragement à la réflexion et à l'esprit critique dans des débats argumentés.

Comme l'éducation à la citoyenenté doit imprginer tous les aspects de la vie scolaire de l'école, il nous semble nécessaire d'étudier comment cette éducation peut se dérouler dans le cadre de la vie scolaire. Cela sera l'objectif pour le chapitre suivant.

[11] Cité par Feyfant, 2010).

CHAPITRE II. ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET VIE SCOLAIRE

1. Introduction

En France, le débat sur l'École et la distinction faite depuis longtemps entre *l'instruction* et *l'éducation* ou plus encore avec *l'enseignement* vont conduire à une *exception française* par rapport à d'autres pays en ce qui concerne l'utilisation du vocabulaire. Ainsi, un *Service* dit de *Vie scolaire* [12] est mis en place dans les établissements au côté de l'enseignement (Cavet, 2009 ; Débat national sur l'avenir de l'École, 2004 ; Robin & Houdeville, 2013). D'ailleurs, le divorce historique entre les deux missions relatives à l'instruction et à l'éducation (Prairat, 2005) va conduire à la création, au Collège pour commencer, d'un nouveau corps professionnel spécialisé dans l'Éducation, incarné par le Conseiller Principal d'Éducation (CPE).

La notion de vie scolaire telle qu'elle est conçue en France recouvre deux significations. D'une part, elle désigne, dans les travaux scientifiques, l'expérience vécue par l'élève dans le milieu scolaire. D'autre part, elle indique la vie scolaire comme service particulier au sein des établissements scolaires, notamment au collège et au lycée.

Ce chapitre a pour objectif de montrer comment cette expression est utilisée dans les textes officiels français, et le rôle que peut jouer la vie scolaire dans l'éducation à la citoyenneté. Nous décrirons, d'abord, la notion telle qu'on la conçoit en France et définirons, ensuite, ce que nous appellerons *Vie scolaire* dans cette étude.

[12] Il faut bien noter que cette notion a été d'abord utilisée pour les collèges.

2. La vie scolaire dans les textes officiels : une spécificité française

L'expression *vie scolaire* apparaît pour la première fois selon Soussan (1988) au sein des textes officiels dans la circulaire de 7 juillet 1890 consacrée à l'emploi du temps, l'éducation physique et l'hygiène. Mais cet auteur situe la naissance officielle de l'expression, pour désigner un service à côté de l'enseignement en 1965, avec la création d'une Inspection Générale dédiée. Ce qui corrobore le constat, de Georges (2003), selon lequel cette création s'est faite simultanément avec une première distinction officielle entre vie scolaire et vie pédagogique.

Néanmoins, cette distinction apparaît plus clairement dans la circulaire du 28 octobre 1982, sur *la vie scolaire dans les collèges*, où la notion de vie scolaire est décrite selon trois axes. Le premier concerne le contrôle des élèves, leur assiduité et l'organisation du service de surveillance. Le second axe est relatif à la collaboration du personnel-enseignant avec les familles, pour l'échange d'information sur le comportement et l'activité de l'élève. Le troisième axe porte sur l'animation éducative tant au niveau collectif des classes et des groupes qu'au niveau individuel des comportements et du travail scolaire. Cette circulaire fixe pour objectif à la vie scolaire de « *placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel* ».

Depuis cette circulaire, l'établissement scolaire s'appuie sur deux pôles complémentaires : *l'action pédagogique* et *l'action éducative,* ou encore *l'enseignement* et *la vie scolaire* (Obin, 2002). C'est avec la désignation progressive d'un corps professionnel responsable de la vie scolaire, le CPE et l'assistant d'éducation, que la séparation entre les deux pôles s'affirme de plus en plus. La vie scolaire prend enfin la forme d'un service qui est entièrement à part, à côté de l'enseignement proprement parlé.

En 1985, le doyen de l'Inspection Générale définit la vie scolaire ainsi : « *tout ce qui se passe dans l'établissement, sauf ce qui se passe dans la classe quand il y a transmission des connaissances. […] La vie scolaire inclut les actions pédagogiques de soutien et d'approfondissement* » (citée par Soussan, 1988).

Cette définition nous montre le clivage typiquement français qui se creuse en créant une division du travail au sein même des établissements (Vitali, 2009). Dès lors, les enseignants vont se concentrer sur l'enseignement de leurs disciplines en se distinguant des

autres spécialistes de la vie scolaire (George, 2003 ; Kherroubi & Van Zanten, 2000 ; Picquenot, Cordonnier, Pottin, & Hébert, 2009). Ces derniers, désignés par *personnels d'éducation*, vont gérer le *pôle éducatif* à l'école (Débat national sur l'avenir de l'École, 2004). Pour certains, la vie scolaire doit traiter les problèmes liés à la pédagogie classique puisque *« d'une certaine façon, après 1975, avec la crise économique et le retour d'exigences formelles, la pédagogie traditionnelle d'essence disciplinaire sera à la fois confirmée dans ses pratiques et libérée de ses contraintes éducatives »* (Vitali, 2009, p. 9). La vie scolaire jouera un rôle *compensateur* lié avant tout à sa fonction d'héritière des responsabilités des surveillants généraux, en palliant les problèmes de discipline et *les difficultés de communication que peuvent mutuellement éprouver certains élèves et enseignants* (Cavet, 2009). À cela s'ajoutent les questions de soutien scolaire et de suivi des *problèmes pédagogiques* des élèves.

Avec la loi d'orientation de 1989 qui place l'élève au centre du système éducatif, la vie scolaire prend une grande importance. Cette loi demande à tous ceux qui interviennent auprès des élèves d'intégrer des pratiques de dialogue, de concertation, de coopération et de coresponsabilité (Demailly, 1993 ; Dubet, Cousin, & Guillemet, 1989 ; Kherroubi, Peignard, & Robert, 1998 ; Van Zanten, 1998)[13].

À l'école élémentaire, la division entre vie scolaire et enseignement n'est pas au même niveau d'importance, dans la mesure où l'enseignant jouit d'une grande autonomie face aux élèves de sa classe et où les personnels du périscolaire et de la restauration ne prennent pas en charge la totalité des élèves et n'interviennent ni dans la pédagogie ni dans la gestion administrative des classes. C'est pourquoi cette expression, usuelle dans les établissements secondaires, sonne étrangement à l'école primaire (Le Guével, 2010)**.** La vie scolaire représente un domaine nouveau où l'enseignant est censé adopter des pratiques de type coopératif (Marcel & Garcia, 2009).

Quoi qu'il en soit, la loi d'orientation de 1989 se présente comme un tournant symbolique pour le système éducatif français, tant au niveau de l'école élémentaire qu'au niveau secondaire, avec la reconnaissance des droits des élèves et le grand rôle donné à la vie scolaire dans l'éducation à la citoyenneté des élèves. Dans cette période, le thème de l'éducation à la citoyenneté émerge dans le langage scolaire et officiel. L'École est désormais considérée comme un lieu d'apprentissage de la démocratie et de la vie politique. Dès lors, l'élève est censé apprendre la démocratie en l'expérimentant à l'École. À vrai dire, avec

[13] Cités par Kherroubi et Van Zanten (2000).

l'émergence de cette notion d'éducation à la citoyenneté, la vie scolaire a permis de *mettre l'accent à nouveau sur le volet éducation du diptyque instruction-éducation* (Delaire, 1997).

Dans le même sens, l'heure de vie de classe (HVC) est apparue dans les textes officiels, d'abord pour les lycées en 1999[14]et puis étendue aux collèges en 2000. Dans les programmes des écoles élémentaires, s'ajoute aux heures de vie de classe (10 heures par an), une demi-heure hebdomadaire consacrée à un débat sur le *vivre ensemble* portant principalement sur la discussion des problèmes liés à la vie scolaire. Ces deux *instances* représentent, donc, des nouveaux outils pour l'éducation à la citoyenneté tout en s'intéressant à la discussion de l'actualité de la vie quotidienne de l'école.

En continuité avec cette orientation officielle, le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté (CESC), créé par le décret 2005-1145 du 9 septembre 2005 dans les collèges et les lycées, montre l'importance de la vie scolaire dans l'acquisition des compétences civiques, sociales et démocratiques. La responsabilité et l'autonomie des élèves figurent au premier rang dans le socle commun des connaissances et des compétences que les élèves doivent acquérir à la fin de la scolarité obligatoire.

Un an après la création du CESC, une circulaire introduit l'évaluation de la vie scolaire par l'attribution d'une note (MEN, 2006)[15]. Cette circulaire précise que *« l'apprentissage de la civilité et l'adoption de comportements civiques et responsables constituent des enjeux majeurs pour le système éducatif. La note de vie scolaire s'inscrit dans cette démarche éducative qui concerne toute la scolarité au collège* ». La note de vie scolaire est présentée comme un dispositif dans la lutte contre la violence scolaire et fait en même temps partie de l'évaluation des piliers 6 et 7 du socle commun des connaissances et des compétences, relatifs respectivement aux *compétences sociales et civiques* et à *l'autonomie et l'esprit d'initiative* (Gasparini, 2011).

Plus récemment, notamment depuis les années 2010, la vie scolaire est associée à la notion de climat scolaire dans l'objectif de pacifier la vie à l'École face à la montée de la violence dans cette dernière (Vitali, 2015). Un des objectifs principaux de la politique éducative, notamment d'après la loi d'orientation de 2013 qui vise à refonder l'École de la

[14] Selon le BO n°21 du 27 mai 1999, les heures de vie de classe « *visent à permettre un dialogue permanent entre les élèves de la classe, entre les élèves et les enseignants ou d'autres membres de la communauté éducative, sur toute question liée à la vie de la classe, à la vie scolaire, ou autre sujet intéressant les lycéens.* »

[15] Cette note a été supprimée par le décret publié au Journal Officiel du 15 janvier 2014.

République, est d'améliorer la qualité de la vie citoyenne à l'École. On peut lire, dans cette loi, que la refondation de l'École a pour objet de faire de celle-ci ;

> *« Un lieu de sociabilisation permettant de former des citoyens et des jeunes qui pourront s'insérer dans la société […] ; un lieu sachant transmettre et faire partager les valeurs de la République » […].*
> *La refondation de l'école de la République nécessite de définir des orientations [qui] concourent aux objectifs pédagogiques assignés par la nation à son école » [dont] « améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité ».*

Cette loi insiste sur la sensibilisation de futurs enseignants « *au travail en équipe, aux approches multidisciplinaires et au travail avec d'autres acteurs que ceux de l'éducation nationale, notamment issus des milieux culturels, artistiques, sportifs ou citoyens* » durant leur formation initiale à l'ESPE ainsi que dans le cadre d'actions de formation continue.

Marcel et ses collaborateurs (2007) ont défini ces actions que les enseignants mènent hors du temps d'enseignement, qui n'existaient pas à l'origine du métier d'enseignant, comme des nouvelles pratiques enseignantes. Pour eux, ces nouvelles *pratiques collaboratives* sont en corrélation avec les pratiques individuelles des enseignants dans leurs classes. Pour certains, ces pratiques enseignantes comme le travail collectif et la collaboration avec les parents et avec d'autres partenaires sont des déterminantes du climat scolaire (Mérini, Jourdan, Victor, Simar, & Bizzoni-Prévieux, 2008 ; Nathalie, Debarbieux, & Didier, 2011). Ce climat influence, à son tour, l'enseignement et l'apprentissage des élèves en classe (Bennacer, 2000, 2003, 2008 ; Cohen, 2006). Cela montre l'accord des orientations officielles avec les résultats de telles études.

L'importance accordée à la vie scolaire conduit la Ministère de l'Éducation Nationale à définir *un programme des actions éducatives* qui sera publié au début de chaque année scolaire. Ces actions éducatives, qui recouvrent la plupart des disciplines scolaires, *encouragent les approches pédagogiques transversales et contribuent à développer les partenariats* (Circulaire n° 2016-138 du 19-9-2016). À l'initiative des enseignants, elles *permettent de développer les connaissances et les compétences des élèves au moyen de pratiques pédagogiques singulières et innovantes* (MEN, 2018). Les actions éducatives ont été ainsi redéfinies, pour l'année 2018-2019, autour de huit thèmes principaux :

- la culture scientifique, technique, industrielle et entrepreneuriale ;
- l'éducation à la citoyenneté ;
- l'éducation artistique et culturelle ;
- l'éducation au développement durable ;
- l'éducation aux médias et à l'information ;
- la langue, la littérature et la philosophie ;
- l'histoire et mémoire ;
- le sport, la santé, la sécurité et la responsabilité.

3. Vers une citoyenneté de l'établissement scolaire

Considérant la démocratie comme un mode de vie, de société et de gouvernement reposant *sur l'idéal d'une "citoyenneté active"*, les nouvelles approches pédagogiques de l'apprentissage de la démocratie tendent à *allier la transmission d'une connaissance de la "démocratie politique"* avec *l'apprentissage de la vie en société* et *l'apprentissage par l'expérience* (Dürr, 2005). L'approche par expérience s'appuie sur le fait que les écoles elles-mêmes doivent fonctionner comme des *communautés démocratiques* (Dassonneville, Quintelier, Hooghe, & Claes, 2012).

En France, dans les années 1980, l'appel en faveur de l'éducation à la citoyenneté démocratique et de l'éducation aux droits de l'homme a fait débat, certains souhaitant un retour à l'éducation civique comme discipline scolaire à part entière avec des horaires spécifiques dans les programmes scolaires (*cf.* plus haut dans les parties historiques). Dans les textes officiels, cette *discipline* doit se consacrer à l'apprentissage actif de la citoyenneté. *L'Éducation civique est à la fois une instruction et une pratique* disent les programmes de 1985. De là vient le constat d'un retour à l'éducation civique, mais dans laquelle l'école serait vue comme une *cité politique* (Ballion, 1998 ; Becquet, 2009), et comme une *communauté d'apprentissage de la démocratie* (Dürr, 2005). Dans ce contexte, l'école constitue « *un lieu d'apprentissage de certains mécanismes et de certaines pratiques proches de celles de la vie politique (participation à la vie de la classe, élections de conseils de classe, etc.)* » (Percheron, 1984, p. 23). Les tendances politiques en faveur de ces orientations s'expriment

dans les textes officiels et les programmes scolaires (d'après la loi d'orientation de 1989), qui ont pour but de faire participer les élèves au *gouvernement* de l'école. Ces textes parlent beaucoup d'une *communauté scolaire* au sein de laquelle les élèves sont invités à prendre leurs responsabilités. Avec les programmes scolaires de 1995, qui évoquent une *citoyenneté responsable*, la vie scolaire va jouer un rôle important dans l'éducation des élèves. Pour les auteurs de ces programmes, « *l'éducation civique n'est pas une discipline à enseigner en tant que telle, isolément, mais ses principes fondamentaux, appréhendés à partir de l'analyse de faits de la vie quotidienne, doivent imprégner toutes les activités de l'école* » (programmes scolaires de 1995). En fait, cette démarche officielle s'inscrit dans une tendance internationale préconisant un apprentissage actif via l'expérience de la citoyenneté. Dans la même période, « *la Commission de gouvernance globale de l'ONU (1995) a proposé une trame générale des droits et des responsabilités pouvant constituer le fondement de la citoyenneté scolaire* » (Bîrzea, 2000).

Ce rôle de la vie scolaire est renforcé par la circulaire n° 96-103 du 15 avril 1996 intitulée « *Éducation à la citoyenneté : une redynamisation de l'éducation civique* ». Cette circulaire est importante puisqu'elle demande la participation, de tous les acteurs de l'école, à l'éducation civique et fait émerger la notion de *citoyenneté d'établissement*.

> *« L'école primaire comme le collège sont des lieux d'apprentissage de la vie en société : la découverte des locaux et des personnes, des règles de vie collective qu'explicite le règlement intérieur, l'analyse de situations vécues favorisent l'émergence d'une citoyenneté d'établissement, qui, établie sur les valeurs de respect et d'écoute, encourage à la responsabilité et la solidarité civiques » (circulaire n° 96-103 du 15 avril 1996).*

Cette citoyenneté scolaire porte plus sur une vision renouvelée de la citoyenneté visant une démocratie *dialogique*, ce dernier aspect devenant sa caractéristique majeure (Vitiello, 2008). La philosophie principale de cette citoyenneté est qu'elle est fondée sur le dialogue et la réflexion, l'argumentation et l'accord de tous, les règles de vie se définissant et s'élaborant avec la participation des élèves. La circulaire précédente précise à ce propos.

> *« Le règlement intérieur lui-même est élaboré et révisé régulièrement, avec un souci d'équilibre et de clarté des enjeux ; il doit pouvoir être compris de chacun ; on y parviendra d'autant mieux que l'ensemble de la communauté éducative, et donc les élèves, aura été associé à la réflexion » (circulaire n° 96-103 du 15 avril 1996).*

On voit bien l'influence des recherches en psychologie, notamment celles de Piaget et de Kohlberg, sur les programmes scolaires de cette période. Ces auteurs conseillent d'enseigner et de promouvoir une forme de *moralité conventionnelle* par la pratique active de la citoyenneté dans l'établissement scolaire en invitant les élèves à participer à l'élaboration et à la négociation des règles scolaires (Xypas et al., 2001).

Les programmes de 2002 s'inscrivent dans cette continuité, en mettant en avant une citoyenneté scolaire qui s'appuie sur le dialogue dans l'établissement scolaire et demande aux élèves de participer même dès la maternelle à l'élaboration des règles de vie scolaire.

> *« Pour la grande majorité des enfants, l'école maternelle est le premier lieu où l'on découvre une vie sociale collective régulée par des conventions. Dans un premier temps, les règles de vie sont données par l'enseignant qui indique à l'enfant les droits et les obligations de la communauté scolaire : attendre son tour, partager les objets, ranger… Lorsque l'âge de l'enfant le permet, ces règles sont élaborées collectivement et parfois négociées » (Programmes, 2002).*

Cette tendance se confirme dans les nouveaux programmes de 2015 qui invitent les élèves à élaborer et respecter les règles de vie de la classe et celles de l'école (Arrêté du 9-11-2015). Ces programmes mentionnent les instances démocratiques comme le conseil de classe ou le conseil d'école qui encouragent les élèves à faire entendre leur voix au sein des établissements. Les élèves doivent apprendre la démocratie en la vivant à l'École (Amiel, Étienne, & Presse, 2003 ; Cellier, 2003 ; Chycki, 2002 ; Dürr, 2005). Pour résumer, la tendance qui se dessine est que l'École enseigne aux enfants les valeurs démocratiques et civiques en leur permettant de faire eux-mêmes l'expérience de la citoyenneté (Costa-Lascoux, 1992 ; Raveaud, 2006 ; Meirieu, 2013).

> *« L'École est à la fois le lieu où s'acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour vivre et s'insérer dans la société et celui où se mettent en place des pratiques et des habitudes permettant à chaque enfant et adolescent de devenir un citoyen libre, responsable et engagé, habitant d'une planète commune » (B.O. du 20 juin 2016 : le parcours citoyen).*

4. La définition de la vie scolaire

Liée à l'exigence éducative, la notion de "Vie scolaire" en France relève de l'histoire de son École. Elle exprime, actuellement, une nouvelle conception de la prise en charge de l'élève dans un système scolaire qui s'adapte aux progrès de la société et à l'évolution des mœurs (Vitali, 1997). Cette expression, qui n'a jamais été définie institutionnellement (Robin & Houdeville, 2013), a été abondamment utilisée dans les textes officiels destinés aux écoles élémentaires et aux collèges, où elle est clairement liée à l'éducation à la citoyenneté. L'absence de définition est due, peut-être, au fait que la vie scolaire recouvre un champ d'action plutôt qu'une notion ou un concept (Cavet, 2009). Généralement, la vie scolaire dans les collèges et lycées relève du travail de professionnels spécialisés tels que les Conseillers Principaux d'Éducation (CPE), dont le champ d'action est distinct de l'enseignement proprement dit. Le circulaire n°72-222 du 31 mai 1972, portant sur l'explication des missions des CPE, précise que « *présent à tous les moments de la vie scolaire où les élèves ne sont pas pris en charge par les professeurs, les conseillers principaux et conseillers d'éducation doivent assumer pleinement leur rôle d'animation* ». C'est la raison pour laquelle la vie scolaire se trouve au centre du débat relatif à la division entre éducation et instruction. À l'école élémentaire, la vie scolaire est l'affaire des enseignants mais d'autres personnes comme les animateurs du périscolaire peuvent également intervenir.

Notion polysémique, floue et élastique (Soussan, 1988 ; Vitali & Obin, 1997), la vie scolaire, reconnue comme un service administratif, est également vue comme un lieu d'expérience et de vie des élèves (Blanchet & Allègre, 1998 ; Picquenot & Vitali, 2007). Rappelons les paroles d'Henri Marion, le père spirituel de cette notion : «*L'éducation a tout à gagner à ce que les élèves s'appartiennent autant que possible, s'accoutument un peu à se garder eux-mêmes, à se gouverner...* » (cité par Terral, 2007).

La notion de vie scolaire, qui demande une connaissance psychologique des élèves et leur participation active à l'École, est en accord avec les nouvelles orientations officielles modifiant l'image du système scolaire dès la sortie de la nouvelle loi d'orientation de 1989 qui met l'élève au centre du système éducatif. Une importance plus grande sera accordée à la vie scolaire dans la dimension éducative de l'établissement dans les années 2000, quand le concept est intégré à la notion de politique éducative (Delahaye, Barbier, Durand, Machuré, & Véran, 2016 ; Vitali, 2015). On insiste alors sur le rôle important joué par la vie scolaire dans « *la construction d'aptitudes sociales, de compétences d'autonomies et de citoyenneté* »

(Vitali, 2015, p. 12).

De cette perspective, « *la vie scolaire, devient le véritable lieu d'émergence de l'élève»* (Picquenot & Vitali, 2007). Comme on le verra plus tard, la définition dépasse alors le rôle administratif, (ce qui constitue une spécificité française) et va concerner toutes les dimensions de la vie de l'élève dans l'établissement. En d'autres termes, l'éducation prend sa source dans la vie que l'élève *expérimente* à l'école. *L'éducation est d'abord une expérience*, nous dit Obin (2006). Cette vision n'est pas nouvelle dans le domaine des sciences de l'éducation. Depuis Durkheim, la sociologie de l'éducation postule que l'environnement social a un impact sur les comportements de l'individu (Duru-Bellat, Le Bastard-Landrier, Piquée, & Suchaut, 2004). Pour Galichet (2003b), *ce qui seul éduque véritablement, ce n'est jamais une personne seule […], mais un milieu éducatif*. Dans ce sens, nous retiendrons donc la définition suivante de la vie scolaire.

> *« La vie scolaire est le cadre d'expériences de vie collective dans une institution qui se présente, du côté éducatif, sous un double aspect : elle demande à faire place à des pratiques qui permettent aux élèves de prendre des responsabilités et des initiatives, de participer de différentes manières à la vie collective ; elle est également un réservoir d'expériences de collaboration et de conflits, d'accords et de désaccords, d'incidents et d'événements, tous propices à l'indispensable travail de réflexion qui est au cœur de l'éducation civique » (Audigier, 1999b).*

On retrouve cette définition dans les travaux scientifiques qui considèrent l'École comme un environnement socio-éducatif (Janosz, Bouthillier, Bowen, Chouinard, & Desbiens, 2007). Pour Janosz et ses collaborateurs (1998), l'environnement socio-éducatif se compose de trois éléments essentiels qui sont : les pratiques pédagogiques et éducatives des enseignants, le climat scolaire ainsi que les problèmes scolaires et sociaux présents à l'école.

Plusieurs études ont confirmé la relation qui existe entre le contexte où l'éducation civique a lieu et les connaissances civiques, les attitudes et les engagements politiques des élèves (Baldi, Perie, Skidmore, Greenberg, & Hahn, 2001 ; Schulz, Ainley, Julien, Kerr, & Losito, 2010). Selon ces études et plusieurs autres auteurs, comme Ehman et Gillespie, (1974) ainsi que Metzger et Barr, (1978)[16], un environnement démocratique à l'école est nécessaire au développement des idéaux démocratiques chez les élèves. De plus, ce qui nous encourage à

[16] cités par Baldi et ses collaborateurs (2001).

adopter la définition précédente dans notre travail est qu'elle s'accorde avec la définition officielle.

> *« La "vie scolaire" est l'ensemble des conditions mises en place dans l'établissement pour faciliter la vie des élèves (dimension relationnelle), leur travail (dimension fonctionnelle) et leur éducation (dimension citoyenne). Elle contribue à la formation progressive de la personnalité des élèves et à la création des conditions d'un climat propice à l'enseignement ».*

5. La vie scolaire comme sujet d'étude

La notion de vie scolaire est d'actualité et a beaucoup suscité l'intérêt de nombreux auteurs en France comme Buttner et ses collaborateurs (2016), Giraudeau et Chasseigne (2015), Obin, Daux-Garcia, et Pau-Langevin (2013) ainsi que Picquenot & Vitali, (2007)[17]. La spécificité française de la notion de *vie scolaire* conduit les auteurs à se concentrer sur la description et l'évaluation de cette notion comme un service et un domaine de spécialistes distincts de celui des enseignants. Cela s'explique peut-être par les carrières professionnelles d'auteurs comme Obin (2006, 2007) et Vitali (1997, 2015). Le premier est un ancien Conseiller Principal d'Éducation. Le second était Inspecteur Général de l'Éducation nationale, et auparavant professeur de lycée. La question du lien entre éducation à la citoyenneté et vie scolaire est omniprésente dans les travaux d'Obin (2000).

Depuis quelques années, on cherche à déterminer la mesure selon laquelle la vie scolaire est influencée par, d'une part, les études nationales et internationales qui considèrent l'École comme un lieu de vie ou d'expérience et, d'autre part, une politique éducative qui donne à cette dernière un rôle important dans l'éducation à la citoyenneté ou toutes les formes d'éducation (Kong, 2008 ; Malin & Linnakylä, 2001 ; Oberle, Schonert-Reichl, & Zumbo, 2011 ; Proctor, Linley, & Maltby, 2009 ; Seligson, Huebner, & Valois, 2005)[18]. En fait, *l'expérience vécue à l'École* constitue, avec la collaboration pluridisciplinaire, le noyau solide commun à toutes les formes de présence de l'éducation à la citoyenneté dans les

[17] Le lecteur intéressé peut consulter également Blanchet et Allègre (1998), Delaire (1997), Labregere (2010), Lapassade (1998), Le Guével (2010), Robin et Houdeville (2013) ansi que Vitali, 2009).

[18] comme l'éducation à la santé, à la sécurité ou à l'environnement. Pour plusieurs auteurs, toutes ces formes d'éducation sont couvertes par le terme d'éducation à la citoyenneté (Epstein & McPartland, 1976 ainsi que Marks, 1998).

systèmes éducatifs (Audigier, 1999b). De plus, si la notion de vie scolaire n'a pas fait l'objet d'études scientifiques en tant que telles, ce sujet est implicitement présent dans les termes de climat et de culture scolaires (Barthélémy, 2005). Dans ce contexte, les deux notions subsidiaires de climat scolaire et de bien-être à l'École émergent en parallèle dans la littérature et le discours institutionnel sur la vie scolaire (Cavet, 2009 ; Soussan, 1988 ; Vitali, 2015).

Le concept de bien-être renvoie au sentiment de satisfaction individuelle dans le cadre scolaire, alors que le climat scolaire implique une vision collective des acteurs de l'École (Debarbieux, 2015 ; MEN, 2015a). Ce concept reflète la qualité de la vie à l'école (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009) et va au-delà de la simple expérience individuelle (Wang et al., 2014). « *Le concept de "climat scolaire" est très englobant et peut être considéré comme synonyme de "qualité de vie à l'école", selon les dimensions plus ou moins nombreuses qui lui sont attachées* » (Florin & Guimard, 2017, p. 57).

Dans les études sur la vie scolaire, on emploie souvent pour décrire la vie à l'école des notions comme le bien-être, l'expérience, le climat, l'atmosphère et l'environnement social de l'école. Ces termes sont utilisés presque indifféremment (Bennacer, 2005b, 2013 ; Cohen et al., 2009 ; Coudronnière, Bacro, Guimard, & Florin, 2015).

Quoi qu'il en soit, toutes les études qui utilisent ce type de vocabulaire s'appuient sur l'hypothèse selon laquelle le climat scolaire a un impact sur les élèves, leur comportement et leurs résultats (Duru-Bellat, 2003 ; Duru-Bellat et al., 2004 ; Kahne & Sporte, 2008). De plus, plusieurs études montrent l'impact du contexte de l'école sur les connaissances civiques, les attitudes et la participation politiques ainsi que la nécessité d'un environnement démocratique à l'École pour développer des idéaux démocratiques chez les élèves (Baldi et al., 2001 ; Campbell, 2008 ; Duru-Bellat & Mingat, 1988 ; Hart, Donnelly, Youniss, & Atkins, 2007).

Cette notion, thématisée en France dans les années 1980, recouvre une démarche de pédagogie globale (Vitali, 2015), en liaison avec la notion d'éducation à la citoyenneté qui ressurgit au même moment et signifie que la citoyenneté doit imprégner tous les aspects de la vie des élèves dans l'établissement. Bien que la notion du climat scolaire se définisse par l'expérience des acteurs de l'École en relation avec les données du contexte scolaire (Debarbieux, 2015), force est de constater qu'il existe, dans les études françaises, deux types d'études de la vie à l'école, en fonction du cadre scientifique du travail.

Le premier s'appuie sur la *sociologie de l'éducation* et porte principalement sur l'expérience des acteurs, et notamment des élèves dans l'établissement scolaire (Dubet, 1994, 2017 ; Dubet, Cousin, & Guillemet, 1991). Ces travaux se focalisent sur la politique éducative, l'intégration sociale et l'égalité de l'offre éducative, ce qui montre l'intérêt accordé à la fonction de socialisation et d'éducation du système éducatif. Les études sur le bien-être et l'effet d'établissement appartiennent au même type (Mazalto, 2005).

Le deuxième type d'études porte sur le climat et l'environnement de l'établissement scolaire. Ces travaux de recherches, qui se basent souvent sur la psychologie des environnements d'apprentissage, étudient l'impact de l'environnement scolaire (y compris celui de la classe) sur les apprentissages et les résultats scolaires des élèves (Bennacer, 1991, 2009b, 2013 ; Debarbieux et al., 2012 ; Gaudonville, 2017 ; Poulin, Beaumont, Blaya, & Frenette, 2015).

On peut constater que cette distinction entre les travaux selon le domaine d'étude reflète aussi la méthodologie de la recherche. Dans le premier type, la méthodologie s'appuie sur des témoignages individuels subjectifs collectés au moyen d'entretiens. Tandis que dans le deuxième type de ces recherches, on cherche à dégager une vision collective et *objective* en utilisant des questionnaires.

5 . 1. Approche psychosociale : le climat scolaire

Cela fait maintenant plus d'un siècle que Perry (1908)[19] a parlé de l'impact du climat scolaire sur le processus d'apprentissage, nous rapportent Cohen et ses collaborateurs (2009). Dewey (1927) a abordé, indirectement, cette notion quand il a parlé de la dimension sociale de la vie scolaire et de son impact sur le renforcement des compétences, des connaissances et des attitudes nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté démocratique et responsable (Kahne & Sporte, 2008). Depuis le milieu du vingtième siècle, des études empiriques ont porté sur le climat scolaire (Bennacer, 1989 ; Bradshaw, Waasdorp, Debnam, & Johnson, 2014 ; Cohen & Geier, 2010 ; Jonathan Cohen, 2007 ; Halpin & Croft, 1963). Certains chercheurs en éducation l'ont même étudié en relation avec l'éducation à la citoyenneté à l'école (Flanagan, Cumsille, Gill, & Gallay, 2007 ; Torney-Purta, Barber, & Wilkenfeld, 2007 ; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001).

[19] Cité par Zullig, Koopman, Patton et Ubbes (2010).

Parmi les études françaises sur le climat scolaire, on peut distinguer deux formes d'étude. La première porte sur l'étude de l'environnement d'apprentissage et le climat social de la classe. C'est le cas des recherches de (Bennacer, 1998, 2000, 2005b ; Bennacer, Darracq, & Pomelec, 2006). Comme beaucoup de travaux internationaux, ce type d'études vise à évaluer l'impact de l'environnement, ou du climat social de la classe, sur les résultats scolaires des élèves (Bennacer, 2007, 2011, 2013).

La deuxième forme d'études du climat scolaire porte sur la relation entre ce dernier avec la violence scolaire, le sentiment de victimisation et le sentiment de sécurité, comme dans les travaux de recherche menés dans le cadre de l'Observatoire International de la Violence à l'École (Blaya, 2016 ; Debarbieux, 1999, 2016 ; Debarbieux et al., 2012 ; Debarbieux, Garnier, Montoya, & Tichit, 1999 ; Debarbieux & Blaya, 2001 ; Debarbieux & Fotinos, 2010).

La vision dite *officielle* de la notion du climat scolaire en France, telle qu'on peut la lire dans les textes officiels, s'appuie principalement sur ce deuxième type de recherches. Les guides d'amélioration du climat scolaire et de la qualité de vie à l'École mettent en relation le climat scolaire et la violence avec l'éducation à la citoyenneté (MEN, 2013a). L'importance accordée à la question du climat scolaire se voit aussi dans la création par le Ministère de l'Éducation Nationale, d'un site internet dans l'objectif d'améliorer le climat de l'École (MEN & CANOPE, 2014)[20]. Les textes officiels montrent comment le rôle éducatif de la vie scolaire s'articule autour de l'amélioration du climat scolaire et des conditions de vie à l'École. À vrai dire, l'amélioration du climat scolaire est devenue une politique publique nationale et académique (Debarbieux, 2015), à partir de laquelle se dessine le rôle de l'École dans l'éducation à la citoyenneté (MEN, 2013b).

Par ailleurs, les études montrent une large palette de variables déterminant le climat scolaire, qui peuvent se regrouper selon trois catégories : les variables relationnelles et éducatives, les variables organisationnelles et pédagogiques ainsi que les variables managériales (Vitali, 2015).

[20] Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse, (2014). *Climat scolaire.* http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html

5 . 2. Approche sociologique : l'expérience scolaire

Depuis les années 1980 et les nouvelles politiques éducatives qui amènent le système scolaire à se concentrer sur l'enfant, ce dernier est devenu un acteur responsable de sa scolarité et un *citoyen à l'école* (Costa-Lascoux, 1992 ; Guillaumond & Filleul, 2000). L'élève-citoyen est aussi devenu un sujet d'étude et d'observation pour les chercheurs (Cavet, 2009). Depuis cette période, les travaux sur l'expérience scolaire et les enquêtes sur le vécu des élèves, notamment dans le domaine de la sociologie de l'École, se sont intensifiés (Dubet, 1991, 1994, 2008 ; Dubet & Martuccelli, 1996 ; Duru-Bellat, 2004 ; Duru-Bellat et al., 2004 ; Verhoeven, 2002). De là proviennent aussi des notions comme la qualité de vie et le bien-être à l'École (Coleman, 2009 ; Coudronnière et al., 2015). Ces études montrent qu'il existe un lien entre le bien-être, la relation aux enseignants et la relation aux parents (Nathalie et al., 2011). Depuis les années 1980, le courant de *School effectiveness* a montré qu'il existe un effet d'établissement scolaire, lié aux caractéristiques du public, sur la réussite et la socialisation des élèves (Cousin, 1993, 1996, 1998 ; Duru-Bellat, 2001). Dans ce contexte, la situation géographique de l'établissement est source de différences (Mazalto, 2005) et la ségrégation ethnique a un impact sur la socialisation des élèves (Duru-Bellat & Mingat, 1988 ; Felouzis, 2003 ; Felouzis & Perroton, 2009). Par conséquent, il en ressort que la vie et l'expérience scolaire des élèves jouent un rôle important dans la préparation des citoyens de demain.

6. Conclusion

Ce chapitre a montré comment la vie scolaire peut jouer un rôle important dans l'éducation à la citoyenneté. Si ce concept porte une spécificité française liée à sa naissance comme domaine des personnels spécialistes dans les établissements secondaires, cette spécialisation des personnels rappelle avec force le rôle éducatifet la mission civique de l'École. Le rôle éducatif de la vie scolaire, notamment dans le domaine d'éducation à la citoyenneté, s'est vu développé au fil du temps. L'école n'est plus seulement un lieu d'apprentissage mais également un lieu de vie pour épanouir les élèves. Elle n'est plus considérée seulement comme lieu pour prépare les élèves à leurs citoyenneté future, mais plutôt un lieu où les élèves apprennent la citoyenneté en la vivant et pratiquant dans leur vie quotidiennes. Cela explique peut-être l'intérêt, qui ne cesse de s'accroître, par la recherche

scientifique sur l'expérience scolaire des élèves et leurs conditions de vie ainsi que le climat des établissements. Cet intérêt se reflète dans le miroir de la politique éducative et des orientations officielles qui insistent sur la nécessité d'améliorer la qualité de vie citoyenne à l'école.

CHAPITRE III. L'EXAMEN DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES À LA RECHERCHE D'UNE PROBLÉMATIQUE

1. Introduction

L'historique, que nous avons développé au premier chapitre, nous a permis de montrer l'importance accordée à l'éducation à la citoyenneté en France. Cette importance se voit aussi au niveau international, notamment ces dernières années, comme bon nombre d'États dans le monde s'orientent vers la démocratie, et visent à enseigner aux jeunes les valeurs démocratiques (Hahn & Alviar-Martin, 2008). Dans ce chapitre, nous allons passer en revue la littérature tant au niveau national qu'international en matière d'éducation à la citoyenneté. Cet état des recherches antérieures nous permettra de cerner notre objet d'étude et de déterminer notre méthodologie. Dans la première partie, nous allons nous attacher aux études menées au niveau international avant de préciser le statut de l'éducation à la citoyenneté comme objet de recherche scientifique en France, dans la partie suivante.

2. Les études internationales et les approches d'éducation à la citoyenneté

2 . 1. Regard international

La littérature montre que la recherche sur l'éducation à la citoyenneté s'est considérablement développée dans bon nombre de pays des cinq continents (Bella Baldé, 2008 ; Broom, 2017 ; Cox & García, 2017 ; Grossman, Lee, & Kennedy, 2008 ; Kennedy & Howard, 2004 ; Keser, Akar, & Yildirim, 2011)[21]. Il importe également de citer à ce propos

[21] Le lecteur intéressé peut consulter également Chryssochoou (2009), Kerr et Cleaver (2009), Li, Kennedy et Tan (2016), Losito (2003), Manganelli et al., (2012), Menezes (2003), Peterson et Tudball (2017), Reimers (2007) ainsi que Smith, Foutain et McLean (2002).

les travaux menés par le *Centre pour l'information et la recherche sur l'apprentissage et l'engagement civiques*[22] (Levine, 2007b ; Milner, 2008 ; Vercellotti & Matto, 2010 ; Youniss & Levine, 2009).

Un bref survol de la littérature, à ce propos, fait ressortir plusieurs types d'études portant sur divers domaines. Un grand nombre de recherches est fait dans le domaine des sciences politiques, et se focalise notamment sur la relation entre l'éducation à la citoyenneté et la participation politique (*e.g.* Gidengil, Blais, Nevitte, & Nadeau, 2003 ; Menezes, 2003b ; Milner, Nguyen, & Boylston, 2008 ; Pasek, Feldman, Romer, & Jamieson, 2008 ; Quintelier, 2010)[23]. Cela s'explique peut-être par la prise en compte de la participation politique, notamment au vote, comme un aspect ou un indicateur d'une crise ou d'une force de la démocratie (Barber, 2009 ; Dalton, 2008 ; Gauchet, 2007 ; Kisby & Sloam, 2009 ; Levinson, 2007, 2011 ; Macedo, 2005 ; Print, 2007). Ce qui conduit à questionner le rôle de l'éducation à la citoyenneté dans le domaine de la politique (Dassonneville et al., 2012 ; Green et al., 2011 ; Levinson, 2011 ; Lopes, Benton, & Cleaver, 2009 ; Manning & Edwards, 2014a). Pour certains, la participation politique est considérée comme un aspect important de la citoyenneté et comme la marque du *bon citoyen* (Bolzendahl & Coffé, 2013 ; Manning & Edwards, 2014b ; Print & Milner, 2009). Ce constat explique peut-être les points suivants.

Un autre courant d'études porte sur les études comparatives qui ont attiré ces dernières années, de plus en plus, l'attention des chercheurs en éducation civique et en éducation à la citoyenneté (Hahn, 2015a). La majorité de ces travaux cherche à comparer les systèmes et les politiques éducatives internationales (Hahn, 1998 ; Lee & Leung, 2006 ; Lee & Fouts, 2005 ; Myers, 2006 ; Reimers, 2007 ; Stevick, 2007)[24].

Au niveau européen, on relève à ce propos surtout les travaux de recherche conduits par le Conseil de l'Europe (Bîrzea, 2000 ; Bîrzéa et al., 2004, 2005 ; Brett, Mompoint-Gaillard, & Salema, 2009 ; Brett et al., 2009 ; Dürr, 2005) et les études menées par le réseau Eurydice (Coster & Sigalas, 2018 ; Eurydice, 2005, 2012)[25]. Certains de ces travaux comparatifs ont eu lieu en France (Alexander, Hofmann, & Prairat, 2003 ; Audigier, 2008 ;

[22] The CIRCLE, Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. Voir également Chambliss, Richardson, Torney-Purta et Wilkenfeld (2007).

[23] On peut consulter aussi Finkel (2002), Galston (2004), Zukin, Keeter, Andolina, Jenkins et Carpini (2006).

[24] Voir aussi plus loin les travaux de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA, ou l'association internationale pour l'évaluation des rendements scolaires), ou le site internet : https://iccs.iea.nl/home.html

[25] Eurydice, le réseau européen d'information sur les structures, les systèmes et les développements nationaux et européens dans le domaine de l'éducation.

Hooghe & Claes, 2009 ; Kerr, 1999 ; Osler & Starkey, 2009 ; Raveaud, 2003). Ces études se focalisent notamment sur la comparaison entre les politiques éducatives et les programmes scolaires sur l'éducation à la citoyenneté. Certains travaux, comme ceux d'Eurydice et de l'IEA, portent aussi sur la comparaison des résultats et des acquisitions des élèves et les caractéristiques des systèmes éducatifs. D'autres se sont intéressés à la comparaison des méthodes pédagogiques (Evans, 2004). Les travaux de recherche de l'IEA méritent une grande attention, car, ils servent de référence à la plupart des recherches récentes, notamment à la première étude internationale sur l'éducation civique publiée en 1975 (Hahn, 2010). Cette enquête s'est faite auprès d'élèves de neuf pays (Torney, Oppenheim, & Farnen, 1975). Depuis, un nombre conséquent de travaux de recherche exploite les données de l'IEA, notamment celles relatives à l'étude réalisée en 1999 (Campbell, 2005 ; Dassonneville et al., 2012 ; Hooghe & Wilkenfeld, 2008 ; Kahne & Sporte, 2008 ; Manganelli, Alivernini, Lucidi, & Di Leo, 2012).

L'utilisation massive des données de l'IEA explique peut-être le constat qui a été fait par Bozec (2016). Ce constat indique que les études qui croisent les caractéristiques de l'éducation à la citoyenneté et du système éducatif avec les comportements, les attitudes et les opinions des élèves sont plus nombreuses que les études expérimentales. Cela concerne, surtout, les travaux publiés après les années 2000, qui ont porté sur la mesure des *composantes* de l'éducation à la citoyenneté. Bon nombre d'études ont dernièrement décrit les contenus des programmes scolaires, comme les travaux et de l'IEA et d'Eurydice (Coster & Sigalas, 2018 ; Eurydice, 2005, 2012). C'est ce que Percheron (1984) a constaté dans son examen de la littérature réalisé pendant les années 1980.

D'autres travaux se sont intéressés à confronter les orientations officielles, ou les programmes scolaires, avec la réalité de l'éducation à la citoyenneté à l'école. Ils montrent qu'il existe un grand décalage entre ce qui est envisagé et ce qui est pratiqué à l'école (Bîrzéa et al., 2004 ; Bozec, 2010 ; Endamne, 2018 ; Eurydice, 2005, 2012 ; Feyfant, 2010 ; Kahne, Hodgin, & Eidman-Aadahl, 2016 ; Losito, 2003)

Nous nous inspirons de ces catégorisations pour présenter une courte synthèse des travaux selon les aspects les plus étudiés. Ces aspects communs aux différentes études concernent essentiellement le *climat discursif* de la classe et l'enseignement des sujets. Cependant, comme beaucoup de travaux se basent sur l'analyse des données de l'IEA, nous commencerons par une courte description de ces études avant de passer à la synthèse des recherches.

2 . 2. Les études de l'IEA

L'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) a été créée en 1959 pour réaliser des études comparatives principalement sur les politiques et les pratiques éducatives dans différents pays. Elle a conduit cinq études que nous allons présenter.

❖ L'étude de 1971 : enquête sur six disciplines

Cette étude a été réalisée dans le cadre d'une enquête portant sur six disciplines à savoir : l'éducation civique, l'anglais langue étrangère, le français langue étrangère, la littérature, la compréhension écrite et les sciences. Cette recherche et ses principaux résultats sont décrits par de nombreux auteurs comme Torney, Oppenheim, et Farnen (1975) et Walker (1976)[26]. L'objectif de cette étude comparative était d'analyser les objectifs fixés par les systèmes éducatifs dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, ainsi que les effets exercés par des organisations sociales hors de l'École comme la famille, les médias et les amis sur les connaissances et les attitudes civiques des élèves. Une grande importance fut accordée à la mesure autant des attitudes que des connaissances (Baldi et al., 2001). On s'est fixé aussi comme objectif, dans cette étude, d'identifier s'il existe une seule qualité de *bon citoyen* ou plusieurs attitudes civiques différentes et indépendantes.

Les outils de cette recherche se composent essentiellement d'un test des connaissances civiques et d'un questionnaire pour mesurer les aspects affectifs et comportementaux des élèves. On a aussi mesuré le degré d'adhésion des élèves aux valeurs démocratiques et l'intérêt qu'ils portent à ces valeurs telles que la tolérance, la défense des droits politiques des femmes, le soutien aux gouvernements (locaux et nationaux) ainsi que la participation à des activités politiques.

L'échantillon de l'étude porte sur trois groupes d'âge relatifs à 10, 14 et 16 ans (l'âge des élèves fréquentant la dernière année du collège). En ce qui concerne la partie relative à l'éducation civique, l'étude porte uniquement sur les élèves âgés de 14 ans (Torney et al., 1975)[27].

L'effectif de l'échantillon se compose de 30.000 élèves, environ, qui ont complété des questionnaires de mesure des connaissances et des comportements. De plus, 5000 enseignants

[26] On peut aussi consulter le site : https://www.iea.nl/six-subject-survey-civic-education
[27] cités par Torney-Purta et al., (2001).

et 1300 principaux et directeurs ont complété un questionnaire portant sur la description de la pédagogie et des caractéristiques des écoles.

Les principaux résultats montrent qu'il existe des différences, entre les pays et au sein des pays, selon le sexe des élèves. Les garçons obtiennent de meilleurs scores dans les connaissances civiques et la participation à des discussions politiques. Tandis que les filles réussissent mieux au test de mesure de l'adhésion aux valeurs démocratiques (Torney-Purta et al., 2001). Il ressort, également, des résultats que le niveau des connaissances civiques des élèves est corrélé à trois attitudes des élèves à savoir la défense des valeurs démocratiques, le soutien au gouvernement national ainsi que l'intérêt et la participation civiques.

Une autre conclusion majeure et intéressante de cette étude montre que les différences des résultats des élèves entre les pays ne s'expliquent pas par la différence entre les programmes. Le fait d'insister sur l'apprentissage par cœur et sur les rituels patriotiques dans les classes tend à être négativement corrélé aux connaissances civiques et aux attitudes démocratiques. Alors que la possibilité donnée à l'expression libre des opinions dans la classe a un impact positif sur les meilleures performances dans les tests. En effet, l'étude montre que l'ouverture à l'expression libre dans la classe sur des sujets sociopolitiques augmente la connaissance par les élèves de la démocratie, des droits de l'homme et des institutions (Bozec, 2016 ; Schulz, Ainley, Julien, et al., 2010). L'impact des caractéristiques socioéconomiques de la famille et le type d'école sur les résultats des élèves s'avère identique dans chacun des pays participant à l'étude.

- **L'étude de l'éducation civique de 1999 (reconnue *Civics Education Study, CivEd*)**

Cette deuxième étude vise à identifier et examiner comment les jeunes se préparent à leur citoyenneté dans les pays démocratiques ou en voie de l'être. Elle a été menée dans 28 pays en deux phases (Schulz & Sibberns, 2004)**.**

La première phase est menée, en 1996 et 1997, au niveau national dans 24 pays qui ont participé à cette étude[28]. Elle a pour objectif de faire un état des lieux en répondant à des

[28] Elle a été réalisée dans les pays suivants : Allemagne, Angleterre, Australie, Belgique (francophone), Bulgarie, Canada (anglophone), Chypre, Colombie, États-Unis, Fédération de Russie, Finlande, Grèce, Hong Kong, Hongrie, Israël, Italie, République tchèque, Lituanie, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Roumanie, Slovénie, Suisse.

questions relatives aux contenus et aux processus de l'éducation civique dans chaque pays. Et ce, en sollicitant les points de vue des experts sur les connaissances civiques et politiques que les enfants de 14 ans doivent connaître (Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999). Ces points de vue ont aussi porté sur les caractéristiques de l'éducation civique, ses objectifs et sa place dans les programmes scolaires ainsi que sur son statut par rapport aux autres matières dans les programmes scolaires. En fait, l'éducation à la citoyenneté relèverait dans un pays donné uniquement d'un cours spécifique, comme elle se serait intégrée dans un autre pays à différentes matières scolaires.

Les résultats de cette première phase de l'étude ont fait l'objet d'un rapport publié par Torney et ses collaborateurs (1999). Ils ont permis d'identifier trois thématiques principales correspondant aux préoccupations fondamentales de tous les pays participants. Il s'agit de la démocratie et la citoyenneté, de l'identité nationale et des relations internationales ainsi que de la cohésion sociale et la diversité. Les données de cette phase ont également servi à préparer la deuxième phase de l'étude, notamment pour la mise au point des instruments de mesure.

La deuxième phase de l'étude *CivEd* porte sur la comparaison des résultats des élèves à un test de connaissances civiques, ainsi qu'à un test de mesure de leurs attitudes envers les activités civiques actuelles ou prévues (Torney-Purta et al., 1999). Les connaissances civiques concernent le processus démocratique et ses institutions. Les attitudes sont relatives à la confiance dans les institutions politiques du pays, à la défense des droits des femmes et des immigrants, ainsi qu'à la participation civique et politique en tant que futurs citoyens. On a aussi évalué deux pratiques pédagogiques des professeurs. La première concerne le degré d'encouragement des élèves à la discussion et à l'échange dans un climat de respect des différentes opinions. La deuxième pratique, dite *enseignement transmissif*, mesure le niveau d'orientation du professeur vers les cours traditionnels ou magistraux. Le questionnaire adressé aux principaux des collèges porte sur les caractéristiques de leurs collèges et l'enseignement de l'éducation civique.

Le questionnaire de l'étude, qui a eu lieu en 1999, a été administré à deux échantillons d'élèves. *Le premier* se compose de 90000 élèves âgés de 14 ans, qui proviennent de 28 pays. Ce questionnaire a été aussi rempli par 9000 enseignants, et 4000 principaux de collèges dans ces mêmes pays. *Le deuxième* échantillon se compose de 50000 élèves, provenant de 16 pays, âgés de 16 à 18 ans. Dans ces mêmes pays, 2000 principaux de collèges ont complété le même questionnaire.

Les principaux résultats de cette étude d'évaluation ont fait l'objet de deux publications (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt, & Nikolova, 2002 ; Torney-Purta et al., 2001). Ils indiquent que le climat de classe ouvert à la discussion exerce des effets positifs sur les connaissances civiques et les discussions politiques des élèves. Ces deux dernières prédisent leurs comportements et leurs attitudes à l'âge d'adulte.

D'une manière générale, l'étude confirme le rôle important que l'École peut jouer dans la préparation des élèves à leur citoyenneté. On a identifié essentiellement trois éléments sur lesquels l'École peut agir. Il s'agit d*u contenu du programme,* qui traite des sujets comme le vote et l'élection, de *l'ouverture de la classe vers la discussion* et de *la culture de l'école.* Celle-ci favorise en effet la confiance, la participation et l'engagement des élèves dans ses activités scolaires.

❖ L'étude Internationale sur l'éducation à la citoyenneté de 2009 (ICCS[29])

Comme la recherche précédente de 1999, l'étude Internationale sur l'éducation à la citoyenneté de 2009 (ICCS) a pour objectif d'examiner la méthode selon laquelle les pays préparent leurs jeunes à jouer le rôle de citoyen. Elle évalue les connaissances civiques et citoyennes des élèves, leur compréhension de ces dernières ainsi que leurs attitudes et leurs activités liées à l'éducation à la citoyenneté et civique (Schulz, Ainley, Julien, et al., 2010). Dans la continuité des recherches précédentes, et comme toutes les études comparatives, cette étude a également pour objectif d'analyser les résultats en fonction des différences inter-pays et des différences intra-pays portant sur les caractéristiques des élèves et le contexte de l'école.

Les données de cette étude ont été récoltées sur le terrain dans 38 pays, entre octobre 2008 et juin 2009. L'échantillon se compose de plus de 140000 élèves, de 62000 principaux de collège et enseignants provenant de 5300 établissements scolaires.

L'étude ICCS s'est faite sur une seule phase. En effet, les chercheurs disposaient déjà des données recueillies en 1999 dans la première phase de la précédente étude (CIVED) sur les caractéristiques démographiques, économiques, politiques et éducatives des pays participants (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010). Dans chacun de ces pays, un questionnaire a été adressé, via internet, aux coordinateurs de l'étude au niveau national

[29] ICCS, International Civic and Citizenship Education Study.

(*ICCS national research coordinators, NRCs*) ainsi qu'aux experts de l'éducation à la citoyenneté et civique. Et ce, afin de mettre à jour les informations relatives au contexte national à ce sujet. Des données détaillées ont été récoltées, au sein de chaque pays, essentiellement sur la structure et les réformes du système éducatif ainsi que sur la politique éducative et les débats en matière de l'éducation à la citoyenneté (ou civique). Elles concernent aussi les approches de l'éducation à la citoyenneté telles qu'elles sont définies dans les programmes solaires, ainsi que les mesures d'évaluation scolaire et de la formation des enseignants.

Un autre questionnaire a été complété par les élèves pour évaluer leurs performances à un test cognitif de connaissances, d'analyse et de raisonnement civique (et citoyen). Ce questionnaire a également pour objectif de récolter des informations sur leurs caractéristiques et leurs perceptions de la citoyenneté.

Le questionnaire destiné aux professeurs a permis d'obtenir des données sur leur perception de l'éducation à la citoyenneté et civique dans leur école, sur la culture et l'organisation de cette dernière, leurs propres missions d'enseignement et leurs caractéristiques. Un dernier questionnaire a été administré aux directeurs portant sur les caractéristiques de leur école, sa culture et son climat scolaire ainsi que sur l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté et civique.

Les résultats de cette étude montrent une variété d'approches d'éducation à la citoyenneté et civique dans les programmes scolaires (Schulz, Ainley, Fraillon, et al., 2010). La majorité des pays s'appuient sur trois principales approches :

- l'éducation à la citoyenneté et civique en tant que matière spécifique et autonome (obligatoire ou facultative) ;
- l'éducation à la citoyenneté et civique intégrée à d'autres matières ;
- l'éducation à la citoyenneté et civique en tant que thème transversal.

Cependant, de nombreux pays favorisent l'utilisation *mixte* et simultanée de deux ou de trois de ces approches. Ils laissent souvent aux établissements scolaires la liberté de choisir l'approche qui leur convient le mieux dans leurs pratiques.

Il ressort, également, des résultats que les programmes d'éducation à la citoyenneté et civique proposent un grand nombre des sujets. Ces derniers, concernent essentiellement la connaissance ou la compréhension des concepts et des institutions politiques. Ils traitent des

droits de l'homme et des sujets plus récents comme l'unité et la cohésion sociale, la diversité, l'environnement, les communications et la société mondiale.

Les résultats varient considérablement entre les pays en ce qui concerne les connaissances civiques et citoyennes des élèves (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, Losito, et al., 2010). La différence selon le sexe des élèves est significative, en faveur des filles dans la majorité des pays. L'étude montre, aussi, que les élèves issus de familles ayant un statut professionnel élevé (*higher-status occupations*) ont un niveau plus élevé en connaissances civiques et citoyennes.

Il importe, cependant, d'indiquer que le niveau de connaissance des élèves en l'éducation civique (*civic content knowledge)* a significativement régressé en 2009 par rapport à 1999, dans 15 pays ayant participé aux deux études menées (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, Losito, et al., 2010). Les résultats confirment que les pays diffèrent quant au degré d'ouverture du climat de classe à la discussion, et que les filles perçoivent mieux la nature ouverte de ce climat que les garçons. Les auteurs constatent, aussi, que les attitudes des élèves envers les immigrés et leurs droits se maintiennent stables dans le temps, entre 1999 et 2009 (C. Barber & Torney-Purta, 2012 ; Schulz, 2012).

- **L'étude internationale sur l'éducation à la citoyenneté de 2016 (ICCS 2016)**

L'ICCS de 2016 s'inscrit dans la continuité des études précédentes, notamment celle de 2009. Elle a été conçue pour faire une comparaison avec les résultats obtenus antérieurement dans cette dernière étude, et pour connaître notamment les évolutions apportées au niveau national dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et civique (voir Schulz, Ainley, et al., 2018). Celles-ci concernent l'organisation et le contenu de cette éducation dans les programmes scolaires (*curriculum*) ainsi que ses aspects et ses processus éducatifs.

L'ICCS a été menée dans 24 pays dont 16 en Europe, 5 en Amérique latine et 3 en Asie et dont la plupart d'entre eux ont déjà participé à l'étude d'ICCS de 2009. L'échantillon se compose de 94000 élèves provenant de 3800 écoles issuses de ces pays. Plus de 37000 enseignants ont participé à cette étude.

Le questionnaire adressé aux professeurs des écoles porte sur les caractéristiques de l'enseignant, l'environnement et le climat scolaires, ainsi que les pratiques d'enseignement et

l'apprentissage des élèves. Il comporte aussi des questions sur les sujets traités, les méthodes d'enseignement, les approches de l'évaluation ainsi que les activités scolaires de l'école en relation avec l'éducation à la citoyenneté. Des questions ont été posées sur la formation des enseignants dans ce domaine d'enseignement.

Le questionnaire destiné aux élèves permet d'évaluer leurs connaissances, leur engagement et leur participation civique ainsi que leurs attitudes envers des enjeux sociétaux (Schulz, Ralph, Losito, & Fraillon, 2018). Par rapport aux études précédentes de l'IEA, cette étude introduit une nouvelle dimension d'éducation à la citoyenneté relative à l'utilisation des nouveaux médias sociaux. Elle vise à tester si l'utilisation des nouveaux médias sociaux par les jeunes favorise l'engagement civique, les préoccupations liées aux menaces internationales et au développement durable ainsi que la reconnaissance du rôle de l'École dans la promotion d'une interaction pacifique entre les jeunes.

Les résultats de cette étude confirment, comme dans les recherches précédentes, CivEd 1999 et ICCS de 2009, la diversité des approches de l'éducation à la citoyenneté et civique dans les pays participants. Cette éducation fait l'objet d'un cours spécifique dans 11 pays. Par ailleurs, 18 pays (dont certains faisant partie des 11 précédents) intègrent l'éducation à la citoyenneté et civique dans les autres matières scolaires. Elle se présente comme une *pratique commune* à toutes les disciplines scolaires (Schulz, Ainley, et al., 2018). Dans 11 pays, l'éducation à la citoyenneté et civique est considérée comme une partie de l'expérience relative à l'école. Presque tous les pays ont confirmé qu'ils enseignent aux élèves, en éducation à la citoyenneté, des sujets liés à l'humanité et aux sciences sociales. Tous les pays participants confirment que l'éducation à la citoyenneté et civique fait partie de la formation (initiale et continue) des professeurs des écoles.

Concernant les élèves, les résultats de l'ICCS de 2016 montrent que leur niveau moyen au test des connaissances civiques a progressé significativement depuis 2009 dans la majorité des pays participants. Ce qui va à l'encontre du constat relevé dans l'étude de 2009, qui indique une dégradation de ces connaissances chez les élèves par rapport au résultat obtenu dans l'étude menée en 1999. À noter également que le niveau moyen des filles se montre toujours plus élevé que celui des garçons, dans toutes les études conduites.

Il ressort, également, que l'utilisation des nouveaux médias par les élèves a un impact relativement faible sur l'engagement civique, bien qu'il varie en fonction des pays participants. Par ailleurs, l'étude montre que les conversations avec les parents sur les

actualités télévisées constituent les sources d'information privilégiées pour les élèves qui s'intéressent aux affaires politiques et sociales.

De manière générale, cette étude confirme qu'il existe une relation entre les connaissances et l'engagement civique des élèves à l'école avec leur implication et responsabilisation dans la vie future citoyenne.

- **L'Étude Internationale sur l'éducation à la citoyenneté 2019 (ICCS 2019*)**

L'Association Internationale pour l'Evaluation du rendement Scolaire (IEA) est en cours de réalisation, sur l'année 2019, d'une nouvelle étude, sur les mêmes domaines que pour les études 2009 et 2016. Elle permettra aux différents pays de comparer sur le long terme leurs politiques éducatives. Cette étude s'appuie sur des indicateurs relatifs aux connaissances et à leur compréhension ainsi qu'aux compétences, croyances, attitudes et comportements des élèves. Tous ces derniers indicateurs concernent l'Éducation pour le développement durable et l'Éducation à la citoyenneté mondiale (Global Citizenship Education).

2 . 3. Les approches d'éducation à la citoyenneté

Les études confirment qu'il existe une variété d'approches pour l'éducation à la citoyenneté au niveau international (*e.g.* Ainley, Schulz, & Friedman, 2013 ; Andrews & Mycock, 2007 ; Eurydice, 2005 ; Hahn, 1998 ; Schulz, Ainley, Julien, Kerr, & Losito, 2010 ; Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999). Ces approches montrent comment cette éducation a été organisée dans les programmes scolaires et les politiques éducatives dans les différents pays. Elles sont quelquefois décrites comme des formes, des types ou tout simplement des composantes de cette éducation. Audigier (2007a) parle de trois approches complémentaires de l'éducation à la citoyenneté à savoir : la discipline spécifique, les approches transversales et la vie scolaire. Pour Bozec (2016), cette éducation se constitue de trois composantes se rapportant au climat de classe ouvert à la discussion, aux cours d'éducation civique et aux programmes d'enseignement spécifiques. Geboers et ses collaborateurs (2013), de leur côté, indiquent qu'il existe quatre types d'éducation à la citoyenneté. Ces derniers concernent le climat pédagogique, le curriculum dans l'école, le curriculum hors de l'école et les activités extrascolaires. Le tableau suivant permet de décrire chacun de ces types (*cf.* en annexe 1, la version anglaise).

Tableau 3.1. Types d'éducation à la citoyenneté et leur description (d'après Geboers et al., 2013)

Type d'éducation à la citoyenneté	Description	Exemples
Curriculum à l'école *(Curriculum in school)*	Activités de classe relevant d'une méthode éducative ou d'un programme	Cours présentant des visions critiques
Curriculum hors de l'école *(Curriculum out of school)*	Activités obligatoires du programme scolaire mais qui se font en dehors de l'école	Visites organisées d'institutions gouvernementales
Climat pédagogique *(Pedagogical climate)*	Toutes les pratiques enseignantes visant à influencer l'organisation de la classe et son atmosphère.	Opportunités d'apprentissage civique dans la classe, Discussion et dialogue en classe
Activités extra-scolaires *(Extracurricular activities)*	Toutes les activités supplémentaires suggérées par l'école afin de développer les compétences de citoyenneté de l'élève	Participation des élèves à des activités volontaires

Selon Kerr (1999), l'éducation à la citoyenneté comporte trois aspects à savoir : l'éducation s'articulant autour de la citoyenneté (*Education ABOUT citizenship*), l'éducation à travers la citoyenneté (*Education THROUGH citizenship*), et l'éducation pour la citoyenneté (*Education FOR citizenship*). *Le premier* aspect vise à fournir aux étudiants des connaissances sur l'histoire nationale et la vie politique ainsi que sur les structures de l'État, ses processus et ses fonctionnements. *Le deuxième aspect* concerne l'apprentissage de la citoyenneté par sa pratique à l'école. Il porte sur l'apprentissage pratique des élèves, ou la pédagogie de l'action (learning by doing), et les expériences actives et participatives dans les activités scolaires comme celles qui se réalisent dans la communauté locale et au-delà. *Le troisième* aspect relie l'éducation à la citoyenneté à l'ensemble des expériences éducatives des élèves. Il regroupe les deux aspects précédents et consiste à fournir aux élèves un ensemble de connaissances, de compétences, d'aptitudes, d'attitudes et de comportements qui leur permettent de participer activement dans leur vie citoyenne à l'âge d'adulte.

De leur côté, Dassonneville et ses collaborateurs (2012) font la distinction entre trois formes d'éducation civique. La première, dite *éducation civique formelle* ou *instruction en classe* (*classroom instruction*), porte sur la discussion autour de sujets divers portant sur la

citoyenneté. La deuxième concerne le climat de classe ouvert (*open classroom climate*). Celui-ci permet aux élèves d'apprendre les valeurs démocratiques relatives à la vie à l'école, ce qui constitue une expérience vive de la démocratie à une petite échelle. La troisième forme d'éducation civique implique une stratégie d'apprentissage actif. Elle comprend la coopération dans des projets de classe, le volontariat, les sorties et les visites.

L'Eurydice (2017) s'accorde sur cette catégorisation des approches de cette éducation. Selon ce réseau européen, l'éducation à la citoyenneté à l'école porte sur *l'apprentissage formel* (en classe). Il fait référence également aux *aspects informels* de cet apprentissage (comme la culture scolaire, le climat de la classe et la participation aux instances démocratiques à l'école), ainsi qu'à ses *aspects non-formels* portant sur les expériences des élèves (comme le volontariat dans les programmes et les projets sportifs et artistiques). Ces trois aspects relatifs à l'éducation à la citoyenneté visent à préparer les jeunes à la leur *citoyenneté active*. Cette catégorisation nous semble intéressante, car, elle se rapporte aux trois domaines indispensables de l'apprentissage d'ordre cognitif, socio-émotionnel et comportemental (UNESCO, 2015). Elle se réfère aussi, explicitement ou implicitement, aux dimensions de la citoyenneté active. Selon le Commission Européenne (1998) le concept d'éducation à la citoyenneté active se définit à partir de trois dimensions : affective, cognitive et pragmatique. *La première* concerne l'identité, les valeurs, l'inclusion et la cohésion sociale. *La deuxième* porte sur la nécessité de chaque citoyen de posséder une base d'informations et des connaissances qui lui permet d'agir activement en confiance. *La troisième dimension,* dite pragmatique, consiste à ce que la pratique de la citoyenneté active s'acquière par l'expérience et que les activités soient menées selon *la* culture démocratique du pays concerné. Nous voyons bien que la première et la troisième dimension se rapportent autant à l'*apprentissage non-formel qu'à l'apprentissage informel* (notamment). Les deux découlent de la culture de l'école, des pratiques d'enseignement, des méthodes d'organisation des activités scolaires ainsi que de toute expérience vécue à l'école. L'apprentissage non-formel se trouve notamment lié à la première dimension qui résulte de tous les aspects de la vie et de l'interaction sociale à l'école. La deuxième dimension concerne plutôt l'apprentissage formel portant sur l'enseignement des thèmes et des sujets en relation avec la citoyenneté et la démocratie ainsi que ses institutions, ses processus et ses méthodes du fonctionnement.

En nous inspirant de ces catégorisations relatives à l'éducation à la citoyenneté active et ses dimensions, nous définissons ci-dessous trois aspects de cette dernière, les plus étudiés dans la littérature scientifique internationale. Ils se rapportent à l'enseignement des sujets, au

climat pédagogique de la classe et à l'approche globale de l'école (portant sur l'expérience scolaire des élèves à l'école).

2 . 3 . 1. L'enseignement des sujets

L'enseignement des sujets vise à développer les connaissances et les compétences civiques et citoyennes des élèves. Il se fait selon trois approches principales, d'après les études comparatives (Coster & Sigalas, 2018 ; European Commission/EACEA/Eurydice, 2012 ; Schulz, Ainley, Julien, Kerr, & Losito, 2010). La *première approche* se rapporte à l'enseignement transversal des thèmes, et fait l'objet d'une responsabilité collective de tous les enseignants à l'école. La *deuxième approche,* dite intégratrice, consiste à ce que le contenu et les objectifs d'éducation à la citoyenneté soient intégrés dans les autres matières scolaires notamment dans les sciences humaines et sociales. La *troisième approche* fait l'objet d'un cours spécifique dédié à l'éducation à la citoyenneté.

Cependant, l'*European Commission* (2017) confirme que la majorité des pays utilise plus d'une approche et que le modèle le plus répandu est celui qui regroupe l'approche intégratrice avec le traitement transversal de certains thèmes. Elle indique également que beaucoup de pays intègrent les sujets d'éducation à la citoyenneté dans d'autres matières scolaires. C'est le cas de l'Australie qui intègre ces thèmes dans l'histoire. Cela correspond en quelque sorte avec ce qui se fait en France, où les matières scolaires notamment l'histoire et la géographique portent sur les dimensions citoyennes (*cf.* chapitre I). Malheureusement, cette approche intégratrice n'attire pas suffisamment l'attention des enseignants. En ce qui concerne le cours spécifique de l'éducation civique, il est rarement enseigné à l'école primaire en France (Bozec, 2010 ; IGEN, 2010, 2013, cités par Bozec, 2016).

Dans les études sur l'éducation à la citoyenneté, les chercheurs ont identifié les sujets qui sont enseignés aux élèves, ou prescrits aux enseignants dans les programmes scolaires (Pasek et al., 2008 ; Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, & Agrusti, 2016 ; UNESCO, 2015). Ils ont aussi étudié l'impact de l'apprentissage et de l'enseignement civique sur les connaissances civiques et politiques des élèves (voir notamment les études de l'IEA et l'Eurydice). Les sujets identifiés concernent essentiellement les connaissances sur la démocratie, les institutions, l'organisation de l'État. Ils portent également sur le domaine politique (comme la représentation, la participation et le rôle des élus), l'économie (la coopération internationale et le développement durable), la vie sociale (la solidarité et la lutte contre les inégalités) et des

questions d'ordre philosophique (l'égalité et la laïcité). Il importe aussi de relever d'autres sujets *prioritaires* qui sont imposés par les mutations, les changements et les défis internationaux qui touchent bon nombre des pays (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017 ; Schulz, Ainley, Julien, et al., 2010). Il s'agit par exemple de la diversité et de la cohésion sociale, du climat global, de la journée mondiale des réfugiés, de l'anti-radicalisation et de l'éducation contre la haine. À vrai dire, tous les sujets qui concernent la vie du citoyen sont des thèmes qui relèvent de l'éducation à la citoyenneté, qui selon beaucoup d'auteurs couvre toutes les formes *d'éducation à…* (*e.g.* Audigier, 2012).

Les études ont montré que les connaissances, les attitudes et les comportements des élèves dépendent positivement de l'enseignement des thèmes (Geboers, Geijsel, Admiraal, & Dam, 2013). Et ce, plus particulièrement de l'instruction du fonctionnement du gouvernement, de l'histoire, du droit et de la démocratie (Carpini & Keeter, 1996 ; Guilfoile & Delander, 2014 ; Meirick & Wackman, 2004 ; Milner, 2008). Vercellotti et Matto (2010), de leur côté, ont montré que les cours d'instruction civique dans lesquels on demande aux élèves de lire la presse et d'en discuter favorisent le développement de leurs connaissances civiques. Campbell (2008) trouve que le cours spécifique exerce un effet positif sur les connaissances et les compétences des élèves. Kahne et Sporte (2008), ont également montré que l'enseignement des sujets autour des problèmes sociopolitiques et de la discussion sur l'actualité encourage l'engagement et la participation civique des élèves.

2 . 3 . 2. L'approche du climat délibératif de la classe

Les études, notamment celle de l'Eurydice (2012, 2017), montrent une variété de pratiques pédagogiques *innovatrices* pour l'éducation à la citoyenneté qui coexistent avec les pratiques traditionnelles. Selon l'Eurydice, les meilleurs modèles d'éducation à la citoyenneté sont celles qui se caractérisent du moins par la quasi-totalité de ces éléments :

- *actif*, qui met l'accent sur l'apprentissage par la pratique (*learning by doing*) ;
- interactif, qui porte sur la discussion et le débat ;
- *réel, qui* concerne les problèmes concrets de la vie des élèves et de la société ;
- *critique, qui* encourage les jeunes à penser par eux-mêmes (l'esprit critique) ;
- *collaboratif*, qui se base sur le travail en groupe et l'apprentissage coopératif ;
- *participatif, qui* permet aux élèves de s'exprimer sur leur propre apprentissage.

Cependant, la majorité des travaux que nous avons consultés ont étudié notamment l'impact du *climat pédagogique de la classe* sur les résultats et les acquisitions des élèves (Kahne & Middaugh, 2008). Cela s'expliquerait par l'effet considérable des études de l'IEA et l'utilisation massive de leurs données d'enquête (Campbell, 2008 ; Manganelli et al., 2012 ; Reimers, 2007). De plus, les travaux qui ont été réalisés aux États-Unis par CIRCLE[30] accordent une grande importance à l'étude de l'impact du climat pédagogique de la classe sur les résultats des élèves (Chambliss et al., 2007 ; Homana, Barber, & Torney-Purta, 2006 ; Levine et al., 2003 ; McDevitt et al., 2003 ; Milner, 2008 ; Vercellotti & Matto, 2010). Ces travaux de recherche, qui considèrent *la délibération comme pédagogie civique* (Deliberation as a Civic Pedagogy, Levine, 2007a) ou comme un climat pédagogique (Geboers et al., 2013), trouve que le climat scolaire ouvert au dialogue - et à la discussion – exerce des effets positifs sur les connaissances politiques et civiques ainsi que sur les attitudes et les comportements des élèves.

Ce type de travaux scientifiques, dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, a été considérablement renforcé par les débats qu'il a suscités, depuis le milieu du dernier siècle, sur les nouvelles théories politiques de la démocratie, notamment celle de la *démocratie délibérative* (D'Entreves, 2018 ; Kahane, 2010 ; Marti, Besson, & Besson, 2017 ; Neblo, 2015 ; Parvin, 2015)[31]. En effet, le taux faible de la participation des citoyens aux élections politiques, qui traduit une crise de la démocratie, conduit à questionner les modèles de la démocratie représentative (Baudin, 2014 ; Girard & Le Goff, 2011 ; Macedo, 2005 ; Mendel, 2003 ; Parvin, 2018).

Ce courant de pensée démocratique s'est notamment développé depuis les années 1980 suscitant un *tournant délibératif* (Tomboué, 2011; voir description du colloque sur *le tournant délibératif*, 2011)[32], et un changement idéologique qui valorise des notions comme *la discussion, le débat, la concertation, la consultation, la participation, le partenariat et la gouvernance* (Blondiaux & Sintomer, 2002)[33]. À vrai dire, l'intérêt sur la délibération dans le domaine de la philosophie politique a progressivement touché un grand nombre d'autres

[30] CIRCLE, the Center for Information & Research on Civic Learning and Engagement.

[31] Le lecteur peut aussi consulter les travaux de Bohman et Rehg (1997), Dryzek (2002), Fishkin (2011) ainsi que ceux de Gutmann et Thompson (2004). D'ailleurs, ce courant de la démocratie délibérative est influencé par *la théorie de la justice* de Rawls (1971) et *l'éthique de la discussion* de Habermas (1992), selon Baudin (2014) et Parvin (2018).

[32] Colloque international : « Le tournant délibératif » : bilan, critiques, perspectives », EHESS, Paris, 16 et 17 juin 2011 http://www.participation-et-democratie.fr/content/le-tournant-deliberatif-bilan-critiques-perspectives-1

[33] Le changement idéologique a eu lieu suite aux mutations et aux bouleversements que l'action publique et les pratiques politiques ont connu dans la démocratie occidentale *à la faveur de la montée en puissance d'un impératif participatif et délibératif* (Blondiaux & Sintomer, 2002 ; Girard & Le Goff, 2011 ; Le Goff, 2011).

disciplines en suscitant beaucoup de travaux de recherches (comme dans la sociologie des institutions politiques, la sociologie de l'action collective ou celle de l'action publique, les sciences de l'information et de la communication ainsi que les sciences de l'argumentation).

Les théories démocratiques, notamment celles de la démocratie délibérative, confirment la nécessité d'une grande participation des citoyens à la vie publique et à la prise des décisions (Kahane, 2010 ; Nabatchi, 2010 ; Neblo, 2015 ; Parvin, 2015, 2018 ; Weeks, 2000). Cela montre l'importance de l'École, avec ses forums de concertation et de délibération ainsi que sa pédagogie délibérative, dans la préparation des élèves à cette participation active à leur vie de citoyen en devenir. Pour Burean et Sata (2016), les *forums délibératifs* dans la classe ont quatre objectifs à savoir : impliquer les élèves dans la vie publique, améliorer la qualité des techniques d'enseignement, améliorer les connaissances des élèves et formuler leurs souhaits lors des manifestations.

Les travaux scientifiques montrent l'importance de la *pédagogie délibérativ*e et de la pratiques discursives en classe dans la maîtrise des connaissances et des compétences des élèves, notamment de leurs pensées et esprits critiques (Latimer & Hempson, 2012 ; Longo, 2013 ; Pollock, Hamann, & Wilson, 2011 ; Shaffer, 2017). Cette pédagogie vise surtout à préparer les élèves à la participation active que la vie démocratique demande aux citoyens. Car, le débat et la discussion dans la classe permettent aux élèves de se rendre compte de la diversité des opinions et des attitudes qui cohabitent naturellement dans une société démocratique.

Beaucoup de travaux de recherches trouvent que le climat de classe ouvert à la discussion est un élément essentiel et indispensable de l'éducation à la citoyenneté et civique (Flanagan et al., 2007 ; Gniewosz & Noack, 2008 ; McDevitt & Kiousis, 2006a). Un tel climat, où on peut discuter de l'actualité politique et sociale, favorise les connaissances et les comportements civiques des élèves (Geboers et al., 2013 ; Hess, 2002 ; Kahne, Rodriguez, Smith, & Thiede, 2000 ; Torney-Purta, 2002b). En se basant sur les données recueillies par les études de l'IEA, Campbell (2008) a essayé par exemple de dégager le point de vue individuel et collectif des élèves sur un *environnement ouvert de la classe* à la discussion[34]. Il a repris six items de l'étude internationale de l'IEA de 1999 pour mesurer le climat de la classe ouvert à la discussion et au dialogue sur des problèmes et des sujets controversés[35]. Il a, par la suite,

[34] L'auteur utilise les concepts d'environnement et de climat dans le même sens.

[35] Il s'agit des items suivants : « Students feel free to disagree openly with their teachers about political and social issues during class »; «Students are encouraged to make up their own minds about issues »; « Teachers

étudié l'impact de ce climat sur les connaissances et les compétences des élèves. Les résultats ont permis de confirmer que ces dernières sont en effet influencées positivement par un climat ouvert à la discussion dans la classe, du point de vue individuel comme collectif. L'étude confirme, aussi, que l'hétérogénéité croissante des classes inhibe l'envie des enseignants de discuter de l'actualité. Il en ressort également que les classes les plus hétérogènes sur le plan ethnique s'orientent moins, probablement, vers un climat ouvert à la discussion sur l'actualité. Au fur et à mesure que la diversité des élèves augmente en classe, ces derniers rapportent qu'ils sont moins à l'aise dans la discussion menée sur des sujets controversés. Selon Campbell, cela s'explique par le fait que les élèves des classes ethniquement homogènes penseraient qu'ils ont des points de vue commun. Ce qui les encourage à les exprimer.

2 . 3 . 3. L'approche globale de l'école

L'éducation à la citoyenneté dans la majorité des pays se rapporte non seulement à ce qui est enseigné dans les programmes scolaires, mais elle fait référence également à toutes les expériences quotidiennes vécues par les élèves à l'école (European Commission, 2012, 2017 ; Schulz et al., 2016). C'est ainsi qu'on parle d'une *approche globale de l'école*, où l'on conçoit que l'éducation à la citoyenneté s'applique à l'ensemble du processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu'à d'autres aspects de la vie scolaire. Cette éducation nécessite, également, l'ouverture de l'école à la communauté locale et aux projets et aux activités extrascolaires qui peuvent être conduites dans et avec la collaboration de cette communauté. Ainsi, les possibilités qui donnent aux élèves l'occasion d'expérimenter la classe ou l'école comme un *environnement d'apprentissage démocratique* (Bäckman & Trafford, 2007), servent à éduquer à la citoyenneté par les aspects *informels et non-formel*s de cet *apprentissage civique* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017 ; Schulz et al., 2016). Dans ce contexte, l'école offre aux élèves de meilleurs outils d'éducation à la citoyenneté de par sa qualité de vie démocratique, ses valeurs (telles que le respect mutuel, le respect de la diversité et de la différence) et toutes les pratiques démocratiques qui s'ouvrent aux élèves notamment leur participation aux *instances démocratiques* (comme la participation, l'engagement dans la concertation et la prise de décision à l'école).

---

respect our opinions and encourage us to express them during class »; « Teachers encourage us to discuss political or social issues about which people have different opinions »; «Teachers present several sides of an issue when explaining it in class »; «Students bring up current political events for discussion in class ».

À vrai dire, tous les évènements et les activités extrascolaires, notamment celles qui sont dirigés et organisés par les élèves, servent à éduquer à la citoyenneté par l'expérience acquise. L'approche d'éducation à la citoyenneté dans ce sens-là, qui s'appuie sur la pratique active de la citoyenneté à l'école, est dite *Approche de l'apprentissage par la pratique* ou de la pédagogie par actions (*learning by doing, voir* Coster & Sigalas, 2018 ; Eurydice, 2005 ; Geboers et al., 2013).

L'importance de cette approche d'éducation à la citoyenneté, qui se base sur les activités extrascolaires, a déjà suscité beaucoup de travaux (Glanville, 1999 ; Hart et al., 2007 ; McNeal Jr, 1998, 1999 ; Youniss, McLellan, Su, & Yates, 1999 ; Zaff, Malanchuk, & Eccles, 2008 ; Zaff, Moore, Papillo, & Williams, 2003). À côté des pratiques dites traditionnelles, les études confirment l'existence des nouvelles *pratiques pédagogiques innovatrices*[36]qui représentent cette nouvelle approche d'éducation à la citoyenneté dans beaucoup de pays (Coster & Sigalas, 2018). On peut citer par exemple *l'apprentissage actif* où les élèves prennent l'initiative et planifient leur propre projet d'action de citoyenneté et *l'apprentissage interactif* portant sur les débats des sujets controversés et sensibles (comme l'euthanasie animale). Keser, Akar et Yildirim (2011) ont montré l'importance des activités extrascolaires qui aident les élèves à développer six compétences nécessaires à la citoyenneté active. Il s'agit de la perception de cette dernière, de la responsabilité sociale, de la conscience interculturelle, de la sensibilité à la démocratie et aux droits de l'homme, des compétences de la pensée et de la recherche, ainsi que des compétences d'interaction et de travail avec les autres. De leur côté, Dassonneville, Quintelier, Hooghe, et Claes (2012) ont montré que la participation et l'engagement scolaires des élèves dans des instances démocratiques à l'école favorise leurs bonnes attitudes envers la participation politique dans le futur.

[36] Il s'agit des pratiques suivantes : *l'apprentissage actif, l'apprentissage interactif, les pensées critiques (critical thinking) et la réflexion autonome, l'apprentissage collaboratif ainsi que le volontariat dans la communauté.*

3. Les études françaises

L'examen de la littérature française sur l'éducation à la citoyenneté au niveau national, nous permet de dégager cinq constats.

Le premier est que la majorité des travaux français portent sur l'aspect historique de cette éducation, en s'intéressant notamment aux débats sociopolitiques qui ont accompagné les réformes du système ou des programmes scolaires (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004 ; Bozec, 2016 ; Déloye, 1994 ; Mougniotte, 1991).

Le second constat est que bon nombre de publications relevées sur l'éducation à la citoyenneté sont d'ordre théorique ou philosophique (Audigier, 1999a, 2003a, 2006 ; Audigier, Parmenter, & Audigier, 2002 ; Bour & Pelloux, 2012 ; Galichet, 2003a, 2005a ; Tozzi, 2012). Ces publications portent autant sur la conception de la citoyenneté, sa définition et ses dimensions juridique, sociale et politique, que sur les modalités de sa mise en œuvre à l'école et ses méthodes d'enseignement prévues. Certains de ces travaux théoriques font, d'ailleurs, la comparaison entre la conception de la citoyenneté démocratique et la forme scolaire de son éducation. Cela montre que *l'éducation à la citoyenneté a à voir autant avec le politique que le pédagogique* (Bouguerra, 1999). C'est pour cette raison que de nombreux travaux s'inscrivent notamment dans le domaine des sciences politiques (*c.f.* Bozec, 2010 ; Déloye, 1994).

Un troisième constat qui caractérise la littérature française est que les écrits relevés, tout au long de l'histoire de l'éducation à la citoyenneté (avec certes des changements d'intitulés), suivent habituellement les débats et les réformes politiques de l'École. Ils adoptent ainsi, souvent, l'appellation utilisée dans les programmes officiels. Cependant, l'évolution de cette discipline jusqu'à sa disparition en tant que discipline autonome dans les années 1960 et 1970 a peut-être conduit à une perte relative d'intérêt pour la recherche scientifique. Néanmoins, cela n'empêche pas de trouver certains travaux qui touchent plus ou moins à la question de l'éducation à la citoyenneté comme les travaux sur l'Éducation Nouvelle, aussi bien dans le domaine politique et social que pédagogique (Médici, 1941). Le retour de l'éducation civique dans les années 1980 accompagné, comme nous l'avons montré dans la partie historique, de l'apparition du concept d'éducation à la citoyenneté (y compris scolaire), a donné lieu à de nombreuses études comme celles d'Audigier (2006, 2007a),

Bertili (2006), Boulanger et al. (2000), Le Gal (2008), Leleux (2004) et Vincent (2006)[37]. Plus récemment, la création de l'Enseignement Moral et Civique (EMC), instauré par la loi du 8 juillet 2013 pour la Refondation de l'École de la République, et sa mise en place officielle en 2015, témoignent de l'importance accordée à cette discipline scolaire. Les travaux portent notamment sur son volet moral (Bergounioux et al., 2013 ; Jacomino, 2013b ; Kahn, 2015a, 2016 ; Loeffel, 2013 ; Sala & Meunier, 2017 ; Vandamme, 2013).

Le quatrième constat, relatif à l'examen de la littérature à ce propos, est que les études empiriques sont rares et datent souvent d'une dizaine d'années, nous dit Bozec (2016). L'auteur ajoute qu'on dispose de données empiriques seulement sur la participation des élèves à la vie collective, qui fait l'objet d'une étude privilégiée. D'ailleurs, la majorité des travaux sont des rapports réalisés par la Ministère de l'Éducation Nationale (Braxmeyer, Guillaume, & Régnier, 2007 ; Verdon & Guillaume, 2007 ; Vitry, 2007), et l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (Claus, 2013 ; Péteaut, Louis, & Claus, 2011 ; Rohan-Csermak et al., 2014). Mais cela n'empêche pas de trouver, également, quelques travaux de recherche scientifiques (Bozec, 2010, 2014 ; Bozec & Duchesne, 2007 ; Chauvigné, 2010 ; Galichet, 2005b). À ce propos se manifestent surtout les travaux d'Audigier qui a développé des recherches empiriques et notamment une réflexion didactique de l'éducation à la citoyenneté (Pagoni, 2009b).

Le cinquième constat, qu'on peut dégager de la revue de la littérature, est que les études comparatives auxquelles la France a participé relèvent essentiellement de l'analyse des politiques éducatives et des programmes scolaires dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté (Hooghe & Claes, 2009 ; Mc Andrew, Tessier, & Bourgeault, 1997). Elles montrent que l'éducation à la citoyenneté est présente dans les programmes scolaires, où elle fait l'objet d'une approche par matière (séparée ou intégrée) ou d'une thématique éducative transversale nous dit Eurydice (2012). Selon ce dernier, ces études montrent que la France figure avec le Portugal au premier rang des pays où l'éducation à la citoyenneté commence le plus tôt (dès 6 ans) et fait l'objet d'une matière séparée obligatoire avec un nombre d'heures recommandé officiellement. Toutefois, la France « *ne privilégie [pas] la formation du citoyen à partir d'une discipline distincte, coupée de l'enseignement des autres disciplines scolaires. L'organisation des contenus d'éducation à la citoyenneté s'opère plutôt par un enseignement intégré et à partir des matières déjà existantes, notamment la géographie, l'économie, la*

[37] Le lecteur intéressé peut consulter également Annette (1996), Audigier (1999a, 2000b, 2003a), Audigier & Lagelée (1996), Barrère & Martuccelli (1998), Canivez (1995), Crémieux (2001), Flonneau (2004), Galichet, (1998, 2005b) et Maubant (2006).

politique et l'histoire » (Mc Andrew et al., 1997, p. 60). Les études montrent également que la France dispose de programmes pour favoriser l'environnement scolaire et propose différentes manières de renforcer l'éducation à la citoyenneté afin de lutter contre la violence à l'école (Eurydice, 2012).

4. Discussion et problématique de l'étude

Cet état de l'art de la littérature, nationale et internationale, consacrée à l'éducation à la citoyenneté montre la grande importance qui lui est accordée partout dans le monde depuis quelques années. Cela s'explique par les changements mondiaux, notamment d'ordre politique (Banks, 2008 ; Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, & Kerr David, 2008). Cette importance se manifeste aussi dans le développement et la diversité de signification du concept de citoyenneté (Audigier, 2002, 2007 ; Hahn, 2015b ; Sim, 2008), même si les discussions récentes autour de la citoyenneté reprennent la division traditionnelle entre individualisme libéral et civisme républicain (Evans, 2004, 2006 ; Heater, 1990 ; Kymlicka, 2002 ; Oldfield, 1998, ces trois auteurs sont cités par Sim, 2008).

Les études ont montré qu'il existe *différents modèles* d'éducation à la citoyenneté et d'éducation civique dans les programmes scolaires (Bozec, 2016 ; Dassonneville et al., 2012 ; Eurydice, 2005, 2012). Ces modèles s'avèrent même contradictoires (Audigier, 2007), étant donné que la perception officielle se traduit dans les programmes scolaires (Sim, 2008). Cela se manifeste dans la comparaison autant des programmes scolaires entre les pays que ceux existant au sein du même pays au fil de l'histoire de son École.

Parmi les formes d'éducation civique que nous avons déjà étudiées, c'est le climat pédagogique des classes ouvertes à la discussion qui a suscité le plus d'études en termes de fréquence de recherches. Toutefois, les rares études sur l'éducation à la citoyenneté comme cours d'instruction civique (s'appuyant sur des programmes et des méthodes de classe précises), telles que les débats sur des sujets politiques et sociaux, ont confirmé l'efficacité de cette forme d'enseignement (Geboers et al., 2013) . Cependant, il n'y a guère de consensus sur la forme la plus efficace, nous disent Dassonneville et ses collaborateurs (2012). Selon ces derniers, cela s'expliquerait par le fait que la recherche dans ce domaine connaît des lacunes et des problèmes liés avant tout à l'évolution du concept au cours des dernières décennies. Il relèverait également de la diversité de la signification de ce concept, nous dit Audigier (2007a). Ce dernier pense qu'il est difficile d'étudier l'éducation à la citoyenneté. Car, elle

constitue un domaine très vaste et très diversifié tant par le corpus de recherche (textes officiels, discours des acteurs, pratiques ou encore évaluation), que par la signification de l'éducation à la citoyenneté et de la citoyenneté. Et ce, d'autant plus que celle-ci fait elle-même référence à une communauté politique spécifique qui possède son histoire, sa culture et ses formes institutionnelles de démocratie. Il devient manifeste que *« [l]'éducation à la citoyenneté est probablement l'aspect de l'éducation scolaire où les particularités culturelles, sociales et politiques pèsent le plus lourd* » (Audigier, 1999a).

Dans le cadre de cette thèse, les études nous ont montré que les changements de signification du concept de citoyenneté ont un impact sur la diversité des programmes scolaires et des modes de préparation des jeunes à leur citoyenneté (Sim, 2008 ; Westheimer & Kahne, 2004). Ils ont également une influence sur la diversité pédagogique de l'éducation à la citoyenneté (Evans, 2004, 2006).

En France, le rôle de l'École en matière d'éducation à la citoyenneté fait l'objet d'un grand débat sociopolitique, qui date depuis plus de trois décennies (Feyfant, 2010 ; Fillion, 2012 ; Monjo, 1998 ; Pagoni, Haeberli, & Poucet, 2009). Les programmes scolaires et les instructions officielles mettent l'accent sur l'importance accordée à la *forme* et aux méthodes que l'École doit adopter pour préparer les jeunes à la citoyenneté, dans le cadre d'une pédagogie de la laïcité par exemple. Ces débats et instructions montrent aussi à quel point les programmes scolaires traduisent la volonté politique qui sous-tend l'éducation à la citoyenneté ainsi que l'évolution de sa perception au fil des années. Comme on l'a déjà montré dans le volet historique de cette thèse, l'éducation à la citoyenneté a connu des changements d'intitulés dans les programmes scolaires depuis les années 1980, avant d'arriver à sa forme actuelle intitulée : Enseignement Moral et Civique (EMC) qui fut introduite le 8 juillet 2013 dans la Loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École de la République. Cette loi s'inscrit elle-même dans les grands évènements historiques de l'École française (Discours du Président de la République François Hollande, 2012) et fait officiellement son entrée à l'École dès 2015. Pour les auteurs de ces programmes, le principal changement est cette *création* de l'enseignement de la morale, même si éducation à la citoyenneté et morale sont souvent liés, et ce depuis très longtemps (Audigier, 2007).

Kahn (2015b) a montré dans sa présentation des programmes de cet enseignement qu'il s'agit d'un enseignement moral et civique, et non pas d'un enseignement de la morale civique. Il précise ainsi : *la dimension morale est en elle-même et pour elle-même une dimension à part entière, assumée, de cet enseignement*. Or, ce volet moral, et notamment ses

modalités de mise en œuvre, rallume le débat sur l'École, où la nécessité d'enseigner aux élèves les valeurs de la République et la cohésion sociale figure au premier rang de préoccupations sociopolitiques. Le débat a suscité de nombreuses publications dès le lancement de la consultation nationale sur l'École pendant l'été 2012 (Bergougnioux, Loeffel, & Schwartz, 2013 ; Jacomino, 2013 ; Kahn, 2016 ; Loeffel, 2013 ; MEN, 2015 ; Sala & Meunier, 2017 ; Vandamme, 2013).

De plus, les débats sur l'éducation à la citoyenneté se sont intensifiés à la suite des récents événements tragiques liés au terrorisme, qui ont profondément touché la communauté nationale. Cependant, en dépit de son importance sociopolitique, l'éducation à la citoyenneté a suscité peu d'études, et encore moins de recherches empiriques (Bozec, 2016). En fait, les quelques travaux sur la France se focalisent sur les descriptions et la comparaison des politiques éducatives. Dans la majorité des cas, ces études datent de dix ans au moins, soit d'avant l'adoption de la nouvelle loi d'orientation de 2013 qui introduit l'éducation à la citoyenneté sous une nouvelle forme : *l'Enseignement Moral et Civique*.

Cela nous montre l'intérêt de conduire une recherche sur l'éducation à la citoyenneté en France tout en faisant un état des lieux de cette éducation dans le vécu quotidien de l'École. Notre questionnement principal est le suivant : comment l'éducation à la citoyenneté se réalise-t-elle à l'École républicaine en France ? On s'intéressera notamment aux pratiques et au fonctionnement réel de cette éducation dans les écoles.

Toutefois, les changements d'intitulés et les modifications apportées à cette éducation, tant au niveau de la perception politique qu'au niveau des programmes scolaires, nous invitent à passer tout d'abord par l'analyse des textes et des déclarations officielles, avant de questionner ces *injonctions* dans les pratiques quotidiennes des enseignants. L'intérêt de cette étape vient, d'abord, de la spécificité du concept de citoyenneté dans chaque pays ou dans chaque société. Cela s'explique aussi par le fait qu'en France comme dans beaucoup de pays européens, l'éducation pour la citoyenneté démocratique (*Education for Democratic Citizenship*, EDC), est devenue un objectif primordial de l'École selon le conseil de l'Europe (Bîrzéa et al., 2004).

En même temps, on assiste depuis quelques années à une montée en puissance du discours sur la citoyenneté européenne pour les jeunes ressortissants de l'Union Européenne (Cheneviere & Duchenne, 2011 ; Dollat, 2008 ; Pullano, 2014 ; Venables, 2017). La dimension européenne vient s'ajouter au débat et le couple citoyenneté-nationalité se place au centre de toute réflexion sur la citoyenneté (Audigier, 2007).

À cela s'ajoutent la perception de la citoyenneté par les enseignants, l'héritage pédagogique ancré dans la culture locale, la qualité d'enseignement et des méthodes pédagogiques, et la diversité du contexte local (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013).

Pour répondre à notre questionnement, nous nous appuierons essentiellement sur l'approche ergonomique du travail appliquée ces dernières années au métier d'enseignant (Astier, 2003 ; Coutarel et al., 2015 ; Durand & Veyrunes, 2005 ; Espinassy, 2006 ; Méard & Bruno, 2008 ; Raby & Dessus, 1998 ; Ria, 2008 ; Rogalski, 2000). Et ce, afin de confronter les prescriptions officielles du Ministère de l'Éducation Nationale avec ce qui se fait réellement à l'école élémentaire.

L'opportunité de cette recherche vient, aussi, du fait que les pratiques des enseignants en matière d'éducation à la citoyenneté sont encore peu documentées (Bozec, 2016). C'est pourquoi on visera à déterminer dans quelle mesure les pratiques éducatives décrites par les professeurs répondent aux recommandations du Ministère de l'Éducation Nationale. La recherche permettra également d'identifier les déterminants de ces pratiques dites citoyennes. En ce qui concerne l'enseignement de la morale, on examinera les points de vue des professeurs des écoles sur cet enseignement, afin de déterminer jusqu'à quel point ces derniers s'accordent ou non avec les orientations officielles.

5. Hypothèses du départ et position théorique

L'examen des travaux scientifiques et le questionnement issu de la problématique de départ nous conduisent à préciser les objectifs et les hypothèses qui découlent de la question principale de cette recherche. Ce travail étudie les instructions officielles relatives à l'éducation à la citoyenneté en France. Il vise à déterminer dans quelle mesure les enseignants de l'école élémentaire répondent aux recommandations du Ministère de l'Éducation Nationale dans ce domaine. Il permet également de déterminer s'il existe des différences entre les professeurs des écoles dans l'application des programmes officiels en matière d'éducation à la citoyenneté. Les objectifs et les hypothèses de cette thèse s'organisent autour de deux axes qui se rapportent aux instructions officielles et à leurs applications sur le terrain.

1. Les instructions officielles

Dans cet axe, portant sur les programmes et la politique éducative, l'objectif principal est d'identifier et d'analyser les recommandations officielles en matière d'éducation à la citoyenneté, notamment le mode de sa présence dans les programmes scolaires et les méthodes prescrites aux enseignants.

Nous avons constaté dans l'histoire française une diversité des approches de l'éducation à la citoyenneté relatives au cours spécifique, au traitement transversal des thèmes et à l'intégration à la vie scolaire. De ce fait, nous supposons que ces trois approches se retrouvent toujours dans les programmes scolaires actuels, datant de 2015.

2. Les applications des instructions officielles sur le terrain

L'objectif dans ce second axe, qui porte sur le terrain, est d'étudier la mesure selon laquelle les professeurs des écoles appliquent les instructions officielles. Logiquement, on peut penser que tous les enseignants se basent strictement dans leurs pratiques sur les recommandations officielles prescrites par le Ministère de l'Éducation Nationale, étant donné que ces dernières sont identiques pour tous.

Pourtant, des travaux de recherche montrent qu'il existe un *phénomène de variation du curriculum réel* exercé à l'école même encadrés par les mêmes prescriptions officielles (Baluteau, 2011, 2014 ; Butlen, Peltier-Barbier, & Pézard, 2002). À vrai dire, les enseignants exercent un processus de modification et d'adaptation curriculaires et pédagogiques selon le public de l'école (Forquin, 2008). Pour Van Zanten (2001) cette adaptation au public scolaire (en fonction de l'implantation de l'école et de ses compositions sociales) concerne à la fois un processus de sélection des éléments à l'intérieur des programmes scolaires, le temps d'enseignement ainsi que les pratiques didactiques et pédagogiques. C'est ainsi que « *le curriculum réel, ce qui va effectivement être offert aux élèves, se spécifie donc à leur contact* » (Duru-Bellat, 2004, p. 76).

De leur côté, Bîrzéa et al. (2004) ont montré dans une étude sur les politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique en Europe qu'il existe à ce propos un écart entre les discours annoncés, ou les orientations politiques déclarées, et la réalité des pratiques. Cet écart est dû à deux facteurs : l'ignorance des objectifs fixés et l'inadéquation des ressources fournies. D'ailleurs, les travaux scientifiques en ergonomie sur les enseignants confirment que l'application des prescriptions officielles dépend, essentiellement, des ressources et des

contraintes relatives à leur milieu du travail (Amigues, 2002, 2003, 2009 ; Frank, Didier, Carine, & Dominique, 2010 ; Goigoux, 2007 ; Pizon & Jourdan, 2009).

Par ailleurs, d'autres recherches sur les pratiques des enseignants, et notamment celles sur l'effet-maître (Bianco & Bressoux, 2009 ; Bressoux, 2001, 2012 ; Leroy, 2016), ont montré que les écarts d'efficacité pédagogique entre les enseignants relèvent principalement de leurs différences personnelles et de compétences dans l'exercice du métier, indépendamment du contexte de la classe (Suchaut, 2003). Ce qui permet de supposer que les pratiques enseignantes en matière d'éducation à la citoyenneté diffèrent selon leurs caractéristiques socio-professionnelles. C'est en quelque sorte une des conséquences de la liberté pédagogique de l'enseignant, accordée par le Ministère de l'Éducation Nationale (Loi de 2005, article L912-1-1). Celui-ci montre *quoi faire*, mais pas *comment faire* (Amigues, 2009), et laisse le soin à l'enseignant de remplir ses obligations prescrites qui se font certes en fonction de ses aptitudes et de ses compétences personnelles. Cette autonomie octroyée au professeur se voit notamment dans *l'enseignement de type « Éducation à … »,* dont fait partie l'éducation à la citoyenneté, où les enseignants développent différentes pratiques pour assumer *ces Éducations* (Baluteau, 2014)[38]. Sur la base de l'ensemble de ces éléments présentés, nous avançons les deux principales hypothèses suivantes de notre étude :

- **Hypothèse 1**. Les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant exercent des effets sur l'application par ce dernier des recommandations du Ministère de l'Éducation Nationale.

- **Hypothèse 2**. Les caractéristiques contextuelles de l'école exercent des effets sur l'application par les enseignants des recommandations du Ministère de l'Éducation Nationale.

Par ailleurs, nous avons fixé comme objectif d'étudier les écarts entre les pratiques des enseignants et les recommandations officielles de l'Éducation Nationale. A ce stade, il nous semble nécessaire de préciser notre positionnement théorique et notre méthode d'analyse des pratiques citoyennes des enseignants.

[38] Les auteurs parlent de plus en plus de terme *des éducations à* comme bannière pour décrire les formes d'éducation qui se surgissent depuis les 1990 (comme à la citoyenneté, à la santé, au développement durable, à la défense, à l'orientation, Audigier, 2012b, 2012a ; Barthes & Alpe, 2018 ; Kerneis, Marquat, & Diemer, 2014 ; Lange & Victor, 2006). Voir également le dossier consacré à ce thème par la revue de l'*Éducation et socialisation* (Fabre, Hagège, & Reynaud, 2014) et celui qui a été fait par *Spirale–Revue de Recherches en Éducation* (Pagoni & Tutiaux-Guillon, 2012).

Il existe de très nombreux travaux scientifiques sur les pratiques enseignantes (*e.g*. Bressoux, 2001 ; Clanet, 2008 ; Durand, 1996 ; Marcel, 2002a ; Maurice & Allègre, 2002 ; Suchaut, 2003). Néanmoins, Bru (2002) rappelle que malgré cette longue tradition de recherche, le domaine reste à *conforter et à développer*. Selon cet auteur, ces travaux ont étudié jusqu'à présent autant les pratiques efficaces au sein de la classe que les processus cognitifs qui poussent l'enseignant à adopter telle ou telle pratique. D'autres études se sont intéressées aux pratiques des enseignants hors de la classe (Marcel, 2004b).

Quoi qu'il en soit, les recherches sur les pratiques enseignantes ont été regroupées selon des paradigmes ou des courants de recherche (Casalfiore, 2000 ; Dessus, 2002, 2008). Parmi ces courants, on peut identifier cinq approches : l'approche du paradigme *processus-produit* (ou effet-maître) et les approches cognitiviste classique, écologique, interactionniste et intégratrice, ainsi qu'ergonomique.

- *L'approche du paradigme « processus-produit » ou « effet-maître »*

La majorité des travaux scientifiques sur les pratiques enseignantes se situent dans ce courant développé à partir des années 1950 (Bressoux, 1994 ; Bru, 2002 ; Carette, 2008 ; Talbot, 2012). Ce courant de recherche essaie de mesurer l'efficacité de l'enseignement, en étudiant essentiellement les effets des pratiques pédagogiques de l'enseignant sur la réussite et les performances des élèves (Berliner, 1989 ; Clanet, 2008b ; Duru-Bellat & Leroy-Audouin, 1990 ; Gage & Needels, 1989 ; Serra & Thaurel-Richard, 1994).

- *L'approche cognitiviste classique*

En réaction à l'approche précédente qui n'arrive pas à expliquer les processus sous-jacents des pratiques enseignantes observées (Casalfiore, 2000), les modèles cognitivistes classiques ont été développés à partir des années 1970 (Bressoux & Dessus, 2003 ; Wanlin & Crahay, 2012). Leur objectif est d'étudier *la pensée des enseignants* (Dessus, 2008 ; Tochon, 1993, 2000 ; Wanlin, 2009). Ce courant essaie d'inférer les activités cognitives des enseignants à l'observation des pratiques (Marguerite Altet, 2002).

- *L'approche écologique*

D'une manière générale, l'approche écologique s'intéresse à l'individu dans sa globalité en interrelations avec son environnement (Hage & Reynaud, 2014). Donc, elle donne de l'importance à la situation d'enseignement (Bronfenbrenner, 1986, cité par Atlet,

2002) en étudiant le contexte de la classe, sa structure et son fonctionnement (Doyle, 1986 ; Weinstein, 1991)[39]. Dans ce modèle, la situation pédagogique où se déroule l'enseignement devient avec ses contraintes la variable-clef qui explique la pratique enseignante (Margerite Altet, 1994a, 1994b). Ainsi, l'analyse des pratiques enseignantes nécessite de choisir un échantillon représentatif des données, relatifs à la diversité des contextes où se déroulent ces dernières nous disent Goigoux, Jarlégan et Piquée (2015). Pour ces auteurs, cette approche qui *tient à l'opérationnalisation des variables décrivant l'action pédagogique* subit une faiblesse méthodologique. Car, cette opérationnalisation est souvent réalisée à partir des déclarations des enseignants sur leurs pratiques, et non pas à partir de leurs pratiques effectives.

- *L'approche interactionniste et intégratrice*

Cette approche s'est surtout développée dans les années 1990. Elle articule plusieurs types de variables concernant à la fois l'enseignant, l'apprenant et la situation (Altet, 2002). Ces modèles d'analyse interactionnistes visent à étudier l'interaction entre les variables personnelles, processuelles et contextuelles afin de comprendre le fonctionnement des pratiques enseignantes en prenant en compte la complexité de la situation pédagogique. Ils s'intéressent à l'observation de pratiques enseignantes en interaction avec les activités des élèves dans l'articulation des processus d'enseignement-apprentissage qui sont eux-mêmes resitués dans le contexte de la classe (Margerite Altet, 1994b).

- *L'approche ergonomique*

Cette nouvelle approche, qui date uniquement de quelques années en France, est actuellement à l'ordre du jour comme en témoignent des auteurs comme Amigues et Lataillade (2007), Durand et Veyrunes (2005), Ria (2008), Simar et Jourdan (2011)[40]. L'approche ergonomique considère *l'enseignement comme un travail* (Amigues, 2009 ; Coutarel et al., 2015 ; Delvolvé & Margot, 2001 ; Durand, 1996). Elle s'inspire des recherches effectuées précédemment sur le travail-enseignant, et remet en question les catégories des autres approches (Bressoux & Dessus, 2003). Ce courant qui « *rend compte de l'action du professeur en situation d'interaction* » (Amigues, 2002), cherche aussi à dégager les principes de cette action dans les recommandations au travail et leurs interprétations par

[39] Cité par Casalfiore (2002).

[40] Le lecteur intéressé peut consulter également Amigues (2003), Astier (2003), Borges et Raby (2000), Espinassy (2006), Méard et Bruno (2008), Raby et Dessus (1998) et Rogalski (2000).

les enseignants (Bressoux & Dessus, 2003). De là vient l'importance donnée à ce courant qui s'intéresse à « *la question des prescriptions abandonnées ou ignorées par la quasi-totalité des travaux sur l'action enseignante. [Car]* « *Le but de l'approche ergonomique est de rendre compte de la façon dont "le métier" procède à ces réaménagements organisationnels modifie des milieux de travail pour remplir les obligations prescrites et redéfinies »* (Amigues, 2002, p. 200).

À partir de cette courte synthèse des travaux sur les pratiques enseignantes, l'approche ergonomique nous semble utile dans un travail sur l'éducation à la citoyenneté où nous essayons de comprendre le décalage, et les lacunes qui en résultent, entre les textes officiels et ce qui se fait réellement à l'école. Son importance, pour notre étude, réside dans les constatations suivantes.

- L'approche ergonomique a permis de dégager des concepts et des méthodes scientifiques pertinents dans le domaine de l'analyse du travail des enseignants (Amigues, Felix, Espinassy, & Mouton, 2010 ; Leplat, 1992, 1997 ; Rabardel, Carlin, Chesnais, Lang, & Pascal, 2010 ; Saujat, 2002).
- Cette approche étudie la relation entre le prescrit et les ressources du milieu du travail (*voir plus haut*). Elle se distingue des autres courants, car elle cherche à réduire l'écart entre le prescrit et le travail réel (Amigues, 2002, 2009). Cette question reste encore assez peu abordée dans la recherche sur l'enseignement et le fonctionnement des enseignants, en dépit de son importance tant au niveau social que scientifique (Amigues, 2003).
- La psychologie ergonomique offre des modèles pour l'analyse des activités de l'enseignant dans le contexte particulier de la situation de travail (Rogalski, 2007). Ce processus de modélisation des situations d'enseignement et d'apprentissage s'inscrit dans une longue histoire de la recherche (Clanet, 2012). La modélisation des situations d'enseignement et d'apprentissage « *ne s'envisage pas du seul point de vue logicomathématique car elle dépend "de considérations empiriques, théoriques, historiques et sociales que l'on ne peut sous-estimer" »* (Tiberghien, 1988, p. 22)[41]. Selon l'approche ergonomique, l'activité individuelle de l'enseignant s'inscrit dans une histoire commune. Celle-ci conjugue l'histoire de l'institution scolaire (notamment ses normes, valeurs, traditions), l'histoire du métier de professeur

[41] Cité par Clanet (2012).

(comme celle portant sur ses outils et techniques) et celle de l'action individuelle avec ses contraintes propres (Amigues, 2009). Cette approche nous aide à situer les nouvelles prescriptions par rapport aux anciennes recommandations dans le domaine d'éducation à la citoyenneté.

Pour résumer, l'utilité de l'approche ergonomique se manifeste dans sa capacité à fournir des modèles pour étudier les pratiques enseignantes. Et ce, en prenant en compte autant les prescriptions officielles que les ressources et les contraintes de la situation du travail de l'enseignant.

DEUXIEME PARTIE : DEMARCHES METHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

Cette partie est consacrée à la description de l'approche méthodologique que nous avons suivie afin de répondre aux objectifs de cette étude. Pour ce faire, nous adoptons une méthode mixte, à la fois qualitative et quantitative (Condomines & Hennequin, 2013 ; Creswell, 2009 ; Larivière & Corbière, 2014). *L'approche qualitative* se rapporte à notre démarche exploratoire qui vise à clarifier et à délimiter le problème, ainsi qu'à *baliser [la] réalité à étudier* (Trudel, Simard, & Vonarx, 2006). Elle porte, d'abord, sur l'examen des textes officiels en matière d'éducation à la citoyenneté. Cette approche concerne ensuite autant la conduite d'entretiens exploratoires, libres et semi-directifs, que leur analyse et leur exploitation. Cette dernière phase qui constitue notre *pré-enquête* sous forme d'entretiens exploratoires est très importante dans la présente étude, dans la mesure où la culture de son auteur est différente de celle du terrain de recherche (Chauchat, 1995). Selon cet auteur, cette étape préalable à la construction d'un questionnaire complète la recherche théorique et aide à obtenir des informations notamment d'ordre lexical et sémantique. *L'approche quantitative* concerne, dans un premier temps, l'élaboration du questionnaire et la validation de nos échelles de mesure à l'aide de statistiques relatives à la consistance interne de ces dernières. Elle porte, dans un second temps, sur les procédures d'analyse statistiques relatives au test de nos hypothèses.

CHAPITRE IV. APPROCHE QUALITATIVE

1. Introduction

La première phase de cette étude s'inscrit dans une perspective exploratoire dont l'objectif est double. Elle nous permet d'identifier et de catégoriser autant les instructions officielles que le discours des enseignants en matière d'éducation à la citoyenneté. Ce qui représente le premier objectif de notre thèse. Cette étape exploratoire vise *« la découverte d'idées qui permettent de localiser un phénomène avant d'en faire l'étude plus poussée. Cette démarche constitue toujours une première étape à franchir avant de poursuivre une recherche plus quantitative* » (Legendre, 2005, p. 1139).

Nous avons donc suivi deux phases complémentaires, qui consistent à nous baser sur l'analyse aussi bien du contenu des textes officiels que des entretiens de recherches menés auprès d'un petit groupe d'enseignants. Ce type d'analyse nous donne *la possibilité de choisir les missions de départ* (Bardin, 2016).

2. L'examen des textes officiels

2 . 1. Le choix des textes examinés

Étant donné que nous avons fixé comme objectif à notre recherche d'étudier l'application par les enseignants des instructions officielles en matière d'éducation à la citoyenneté, il nous paraît important de préciser en premier lieu les types de documents qui seront analysés dans cette recherche. Et ce, afin de faciliter le choix des *textes officiels prescripteurs* sur lesquelles nous nous appuyons dans cette étude

Il faut rappeler que malgré les nombreux travaux soulignant l'écart entre les instructions officielles et le travail réalisé par les enseignants (Amigues, 2009), les recherches scientifiques en sciences de l'éducation sur *le caractère prescriptif des textes officiels sont*

peu nombreuses (Amigues, 2009 ; Saujat, 2002[42]) et, à notre connaissance, sont encore plus rares dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Cela vient de « *la difficulté de délimitation et de classement des genres dont [ces textes] relèveraient* » et de « *la multiplicité des étiquettes proposées pour désigner cette nébuleuse de genres* : *textes prescriptifs, textes injonctifs, textes procéduraux, textes d'incitation à l'action* » (Bronckart & Machado, 2005). Les prescriptions s'entendent comme l'ensemble de :

> *« tout ce que l'institution scolaire définit et communique au professeur pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail : les programmes d'enseignement et autres instructions officielles, les lois et règlements de la fonction publique d'État, l'évaluation du travail enseignant réalisée par les inspecteurs de l'Éducation nationale, l'évaluation des acquisitions des élèves, etc. (Goigoux, 2007).*

Cet ensemble constitue ce que les auteurs appellent les *prescriptions primaires*, émises par les supérieurs hiérarchiques des enseignants, qui se distinguent des *prescriptions dites secondaires* que les enseignants reçoivent dans le cadre de leur formation et qui peuvent être l'interprétation et la reformulation des directives officielles ou même des recommandations émises par des formateurs (Daguzon & Goigoux, 2007 ; Pizon & Jourdan, 2009). Goigoux (2007, p. 18) distingue trois formes des prescriptions primaires qui sont, selon lui, complémentaires et interdépendantes :

> *« - la publication de programmes d'enseignement et d'instructions qui définissent en amont les attentes de l'institution scolaire à l'égard des maîtres ;*
> *- l'évaluation du travail des enseignants par les corps d'inspection, réalisée au cours de leur activité, mais qui pèse par anticipation sur la conception de celle-ci ;*
> *- l'évaluation des performances scolaires des élèves qui définit ce qui est attendu, en aval, à l'issue de l'activité professionnelle des maîtres ».*

Dans notre étude, nous nous intéresserons au premier type de ces prescriptions en raison des limites de notre recherche, centrée sur la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté. Nous nous intéressons aux textes qui s'adressent presque exclusivement aux enseignants et concernent les contenus, les horaires et les méthodes d'éducation à la citoyenneté aussi bien dans la classe que dans le cadre de la vie scolaire et des activités collectives. Pour résumer, notre analyse porte sur les textes prescripteurs visant à *faire*

[42] Citées par Bronckart et Machado (2005).

enseigner l'éducation à la citoyenneté, soit le Code de l'éducation, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République no 2013-595 du 8 juillet 2013, le socle commun des connaissances et des compétences et de culture, les programmes scolaires principalement ceux de 2015, et les décrets et circulaires adressés aux enseignants par le Ministère de l'Éducation Nationale.

2 . 2. La méthode utilisée

La recherche des textes a été faite sur bon nombre de sites internet comme ceux du Ministère de l'Éducation Nationale (dont *Refondons l'école de la République* et Éduscol), et des ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) ainsi que les sites académiques, et celui de la Documentation française. Nous nous intéressons tout particulièrement aux textes publiés lors de l'adoption de la nouvelle loi d'orientation et d'éducation de 2013.

Deux grands groupes de textes ont été identifiés, les textes qui utilisent le terme d'éducation à la citoyenneté et ceux qui portent spécifiquement sur l'enseignement moral et civique. Les deux s'articulent autour du premier objectif du système scolaire, confirmé dans le Code de l'éducation, portant sur l'éducation des jeunes à la citoyenneté. Pour les textes analysés, nous avons retenu uniquement les prescriptions concernant le processus d'enseignement et d'éducation par les enseignants, laissant de côté le processus d'évaluation des élèves et de leurs acquisitions en termes des compétences.

Après avoir recueilli les textes, une analyse de contenu (Bardin, 2016 ; D.Robert & Bouilaguet, 2007 ; Grinschpoun, 2011 ; Leray, 2008 ; R. Mucchielli, 2006) a été faite par thématiques sur les documents. Ce type d'analyse s'appuie sur la classification des discours en catégories thématiques (Bardin, 2016a ; Robert & Bouilaguet, 2007), dans la recherche *d'analogie par ressemblance-dissemblance* (Mucchielli, 2007). Robert et Bouilaguet (2007) distinguent quatre étapes : la pré-analyse flottante, la catégorisation, le codage et le comptage des unités ainsi que l'interprétation des résultats.

Dès la première lecture, on peut confirmer l'observation faite par Audigier (2002, 2007a), selon laquelle le système français repose sur trois approches complémentaires de l'éducation à la citoyenneté à savoir : *la vie scolaire, les collaborations entre disciplines* et *un temps spécifique nécessaire*. Ces approches peuvent être regroupées selon deux grandes catégories de prescriptions aux enseignants en termes d'activités. On a d'un côté le travail individuel de l'enseignant avec les élèves dans la classe et, de l'autre côté, les activités qui

peuvent être menées en collectivité avec d'autres partenaires tels que les autres enseignants, les parents d'élèves et/ou les partenaires locaux.

Ce premier résultat nous conduit à classer le discours selon ces deux grandes catégories avant d'approfondir nos analyses selon une logique de lentille, c'est-à-dire par la classification des données en thématiques en référence à chacun de deux axes de la typologie des textes prescripteurs : dans et hors de la classe.

2 . 3. Les constats relevés dans les textes sur l'éducation à la citoyenneté

En France l'éducation à la citoyenneté fait l'objet d'une discipline scolaire depuis longtemps (Audigier, 2007). Pourtant, dès le début de sa création sous l'intitulé *instruction civique et morale* comme matière d'enseignement dans les programmes de l'École sous la Troisième République, cette discipline n'est pas comme les autres (Cellier, 2003 ; Loeffel, 2009a). L'arrêté du 27 juillet 1882, portant sur l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires, définit le but et les caractères essentiels de cette discipline. Tout d'abord, il indique selon son article 15, que l'enseignement dans les écoles se rapporte à un triple objet : *l'éducation physique, l'éducation intellectuelle et l'éducation morale*. Il ajoute que l'enseignement moral se distingue de ces deux dernières par les aspects suivants :

> *« L'enseignement moral est destiné à compléter et à relier, à relever et à ennoblir tous les enseignements de l'école. Tandis que les autres études développent chacune un ordre spécial d'aptitudes et de connaissances utiles, celle-ci tend à développer dans l'homme l'homme lui-même c'est-à-dire un cœur, une intelligence, une conscience. Par là même l'enseignement moral se meut dans une tout autre sphère que le reste de l'enseignement ».*

À vrai dire, l'enseignement morale et civique possède un statut spécifique relatif d'un côté à sa transversalité dans l'éducation intellectuelle et l'éducation physique, et de l'autre côté, à ce que ces deux dernières participent à sa réalisation (Cellier, 2003). Ainsi, les savoirs scolaires comme l'histoire, par exemple, ont des vertus civiques, morales et démocratiques en ce sens que ces savoirs développent l'esprit critique (Loeffel, 2009c ; Mercier, 2005). L''instruction morale et civique est issue de deux disciplines distinctes se nouant autour de la *morale civique* (Loeffel, 2009a).

Cette discipline qui a réapparu sous son nouveau nom, *éducation à la citoyenneté*, depuis les années 1980 s'inscrit dans la continuité avec ces caractéristiques mentionnées plus haut. En général, le système scolaire français adopte, pour éduquer à la citoyenneté, les trois approches complémentaires déjà déterminées par Audigier (2007a) à savoir le cours spécifique, le traitement transversal des thèmes et la vie scolaire. Les réformes, qui ont été faites après la courte période de disparition de l'éducation civique dans les activités d'éveil, mettent l'accent sur deux éléments supplémentaires. Le premier consiste à renforcer l'approche pratique de l'apprentissage de la citoyenneté démocratique. Le second est de dédier des horaires spécifiques à un cours d'éducation à la citoyenneté.

La première lecture des textes, en particulier ceux qui sont applicables depuis la nouvelle loi d'orientation de 2013, montrent que les trois approches de l'éducation à la citoyenneté s'incarnent dans les nouvelles intentions officielles : on est dans *l'installation* d'un enseignement moral et civique comme discipline scolaire à part entière. Les mots *disciplines scolaires* ont été utilisés pour décrire et classer les contenus des enseignements, dont l'enseignement moral et civique, que les élèves doivent acquérir. Les textes parlent d'une approche interdisciplinaire qui demande de la coopération et du travail en équipe de la part des enseignants. Ils rappellent aussi le rôle important de la vie scolaire dans cette éducation.

> *« L'enseignement moral et civique doit avoir un horaire spécialement dédié. Mais il ne saurait se réduire à être un contenu enseigné "à côté" des autres. Tous les enseignements à tous les degrés doivent y être articulés en sollicitant les dimensions émancipatrices et les dimensions sociales des apprentissages scolaires, tous portés par une même exigence d'humanisme. Tous les domaines disciplinaires ainsi que la vie scolaire contribuent à cet enseignement ».*
> *« Les enseignants et les personnels d'éducation sont au contraire tenus de promouvoir ces valeurs dans tous les enseignements et dans toutes les dimensions de la vie scolaire » (programmes de 2015).*

Le circulaire n° 2016-092 du 20-6-2016 explique comment ces démarches favorisent l'éducation à la citoyenneté tout en mettant en place un *parcours citoyen* de l'élève tout au long de sa scolarité. Ce parcours s'appuie sur la mise en œuvre des *actions éducatives* dans le cadre des enseignements, du fonctionnement de l'école et de la vie scolaire en collaboration avec des intervenants et des partenaires extérieurs.

> *« L'ensemble de la communauté éducative a la responsabilité de construire et de faire vivre le parcours citoyen, en assurant la convergence, la*

> *continuité et la progressivité des enseignements, des dispositifs et des projets. Pour y parvenir elle dispose de temps de concertation au sein d'instances existantes : conseil de cycle, conseil école-collège, conseil pédagogique, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, comité départemental d'éducation à la santé et à la citoyenneté et comité académique d'éducation à la santé et à la citoyenneté.*
> *Le parcours prend également appui sur la participation de l'élève à la vie sociale et démocratique de la classe et de l'école ou de l'établissement, sur son sens de l'initiative et sa capacité d'engagement. Il bénéficie des liens noués avec des intervenants, des membres de la réserve citoyenne et tous autres partenaires extérieurs. Le parcours citoyen prend place dans le projet d'école et le projet d'établissement, qui s'inscrivent dans les grandes orientations de la politique éducative » (Circulaire de 20-6-2016).*

C'est trois approches, portant sur les grandes lignes de l'éducation à la citoyenneté, représentent les axes principaux de l'analyse des textes. Dès lors, on cherchera de nouveaux sous-thèmes et de nouvelles catégories dans ces axes.

2 . 3 . 1. L'enseignement moral et civique comme discipline scolaire

Force est de constater, dans les textes officiels de 2013, que les deux termes *éducation à la citoyenneté* et *enseignement moral et civique* ont été utilisés pour décrire la matière qui prépare les jeunes à devenir citoyens. Cela montre que l'éducation à la citoyenneté ne peut pas se réduire seulement à l'enseignement moral et civique proprement dit, mais que toutes les autres matières d'enseignement et tous les aspects de la vie scolaire jouent un rôle important dans ce domaine. C'est la raison pour laquelle les textes qui utilisent cette appellation *réduite* d'enseignement moral et civique rappellent aussi sa spécificité toujours en continuité. L'arrêté du 12-6-2015 portant sur le programme d'enseignement moral et civique précise que *« le caractère spécifique de l'enseignement moral et civique suppose la valorisation du travail en groupe ainsi que le recours à des travaux interdisciplinaires* » (programme d'enseignement moral et civique, 2015).

Donc, quel que soit le nom que l'on donne à cette démarches éducative[43], elle *ne se réduit pas à une discipline scolaire* (Audigier & Lagelée, 1996). La conséquence de cette reconnaissance institutionnelle, voire du renforcement depuis quelques années de cette tendance à la reconnaître comme discipline scolaire à part entière, est d'inciter les enseignants

[43] L'utilisation de l'expression « démarche éducative » rappelle que cette démarche englobe les trois approches d'éducation à la citoyenneté présentes dans le système français.

à spécifier dans leur emploie de temps des horaires précis et à lui donner une importance particulière. D'ailleurs, cette introduction de l'enseignement moral dans les programmes scolaires sous forme de *leçons sur…* va à l'encontre de l'attitude officielle omniprésente dans les textes et les instructions officielles des années 1990. Nous nous permettons pour montrer cette idée à citer ce qui a déjà dit le texte du 26 août 1999 qui reflète bien cette vision officielle :

> *« Les orientations qui suivent visent à faciliter la solution du problème central que rencontre aujourd'hui l'éducation civique : chacun sait que les "leçons de morale" relèvent la plupart du temps d'un genre peu efficace, les élèves ne tirant aucune conséquence pratique des notions étudiées même, paradoxalement, lorsqu'ils se montrent capables de les appliquer aux règlements qu'ils proposent eux-mêmes pour la classe. » (B.O spécial n°7 du 26 août 1999, cycle 2 et 3).*

En fait, quand on parlait à l'époque d'une discipline spécifique pour l'éducation à la citoyenneté, on parlait d'une discipline *à forte composante juridique et politique* (Audigier et al., 2000). On voit donc se profiler une nouvelle tendance à la spécification de l'enseignement moral et civique comme discipline scolaire. Arnaud (1989) précise que l'intégration d'une nouvelle discipline scolaire d'enseignement nécessite au moins trois conditions. *La première* porte sur ses finalités et leur utilité. *La deuxième* se rapporte à sa représentativité culturelle dans les activités scolaires, c'est-à-dire son degré de capacité à transformer ses pratiques sociales en activités scolaires. *La troisième* concerne son *institutionnalité*. Depuis une trentaine d'année au moins, le débat sociopolitique montre l'importance accordée à cette discipline. Ce débat a accompagné plusieurs réformes scolaires qui portent sur l'institutionnalisation de l'enseignement moral et civique comme discipline scolaire, tout en transformant l'école en petite société dans laquelle les élèves pratiquent leurs droits et leurs devoirs.

De plus, comme dans toutes les autres disciplines où *l'institution définit un modèle qui unit étroitement finalités, contenus et pratiques* (Audigier & Lagelée, 1996), les efforts officiels depuis 2011 essaient de créer ce *modèle* pour l'enseignement moral et civique. Ils définissent ses objectifs, ses contenus, ses méthodes et son évaluation. Ils essaient de créer ce qui caractérise la discipline scolaire par une combinaison entre un contenu d'enseignement qui *s'enseigne* dans une classe et des méthodes pédagogiques propres à sa réalisation (Chervel, 1988).

Le mot *discipline* a été utilisé pour décrire cette nouvelle matière dans les programmes scolaires. L'arrêté du 9-11-2015 qui définit les horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires précise que 36 heures annuelles sont dédiées à l'enseignement moral et civique, soit une heure hebdomadaire, dont une demi-heure consacrée à des situations pratiques favorisant l'expression orale.

Le Ministère de l'Éducation Nationale insiste, en 2015, sur les méthodes d'enseignement qui favorisent l'activité de l'élève. *« L'enseignement moral et civique privilégie la mise en activité des élèves. Il suppose une cohérence entre ses contenus et ses méthodes (discussion, argumentation, projets communs, coopération...). Il prend également appui sur les différentes instances qui permettent l'expression des élèves dans les écoles et les collèges »* (programmes 2015).

2 . 3 . 2. Les méthodes d'enseignement

Les textes officiels préconisent des méthodes pour éduquer à la citoyenneté. Ces dernières, d'un côté, privilégient l'acquisition des valeurs citoyennes et démocratiques. De l'autre côté, elles sont utilisées comme des moyens d'enseignement et d'apprentissage, proprement dits, qui favorisent la réussite scolaire des élèves. Elles sont autant privilégiées dans le cours de l'enseignement moral et civique avec sa spécificité par rapport au reste des disciplines scolaires. L'analyse thématique nous permet d'identifier plusieurs méthodes d'enseignement comme la discussion et l'échange, la coopération et le travail en groupe, l'argumentation et la discussion et le projet commun.

- **La discussion et l'échange**

Les nouveaux programmes insistent sur toutes les activités langagières qui favorisent l'expression, l'écoute et l'échange dans toutes les disciplines scolaires. Les dialogues didactiques, les discussions sur les savoirs, l'interprétation d'un texte ou d'une image dans le travail scolaire et les débats à visée philosophique sont tous encouragés comme méthodes pédagogiques favorisant l'activité des élèves (programmes 2015). Les programmes parlent aussi des valeurs morales, citoyennes et démocratiques que ces méthodes ou des pratiques sont censées apporter aux élèves dans toutes les matières d'enseignement. Ce recours à des activités langagières favorisant la démarche critique et réflexive chez les élèves, comme

méthode d'enseignement de la citoyenneté, a commencé avec les programmes de 1995 qui parlent d'un *débat démocratique.* Ces programmes ont fait entrer la notion de *vivre ensemble* comme un outil et un support privilégié qui encouragent, par la discussion et le débat, le raisonnement chez les élèves.

> *« L'enfant prend conscience de la responsabilité de chacun dans la société. Il réfléchit sur les valeurs relatives à la personne et sur les normes de la vie en commun ; il acquiert peu à peu de celles-ci une pratique raisonnée ». […] « Discussion sur des problèmes mettant en jeu les valeurs sociales, à l'occasion de l'examen de cas concrets rencontrés dans la vie collective ou amenés par les médias » (Programmes 1995).*

Cependant, ce sont plutôt les programmes de 2002 qui parlent explicitement de cette démarche réflexive. Ces programmes regroupent ces deux thèmes relatifs au débat et au vivre ensemble sous une seule rubrique, *débat argumenté sur le vivre ensemble*, les identifiant comme *un principal outil* de l'éducation à la citoyenneté. Depuis, la *pédagogie du débat* s'impose comme méthode-clef d'enseignement civique dans les programmes scolaires (Bozec, 2016).

Dès 1995, la discussion vient au premier plan dans la nouvelle démarche d'éducation à la citoyenneté incarnée dans les programmes scolaires. Il s'agit, d'un côté, de développer une approche pédagogique centrée sur le dialogue et l'échange à travers des disciplines scolaires. Il faut, de l'autre côté, installer des *instances démocratiques*, comme l'organisation de débats argumentés, qui permettent aux élèves de prendre la parole et de confronter leurs points de vue pour développer l'esprit critique et la formation de leur jugement (Loeffel, 2009a).

Cette démarche qui prend appui sur la discussion, comme outil de formation du jugement moral, se développe en référence à Habermas (Leleux, 2009 ; Leleux & Rocourt, 2010). Selon cette démarche, l'espace civique commun, loin d'un espace de valeurs imposées, ne se construit que par la délibération et la discussion. Ce qui suscite le développement des nouvelles dispositions de socialisation qui s'appuient sur le respect, la tolérance, le dialogue et l'argumentation (Loeffel, 2009a).

Les programmes de 2015 déterminent plusieurs pratiques dans la classe et dans l'école, afin d'enseigner la morale. Dans ce sens, on peut identifier plusieurs types de débats et de dispositifs de discussion : le débat réglé, le débat argumenté, le débat démocratique, la discussion à visée philosophique, le conseil d'élèves et la discussion sur des dilemmes moraux. À côté de ces dispositifs recommandés comme méthodes d'accès aux

valeurs morales, civiques et sociales, les programmes insistent sur la nécessité de se confronter aux situations concrètes de vie quotidienne à l'école et de les exploiter. Dans le même sens, on peut voir d'autres types d'activités discursives utilisées en tant que méthodes pédagogiques au sein des disciplines. Il s'agit surtout des échanges d'apprentissages et de plusieurs types de débats (entre les élèves) qualifiés comme interprétatifs, délibératifs, critiques, scientifiques et techniques, littéraires et contradictoires ainsi que les *débats sur les trouvailles.*

Une autre pratique est mise en valeur dans les textes officiels. Il s'agit la discussion pour la bonne gestion des problèmes scolaires. C'est ce qu'on peut lire dans les programmes d'enseignement moral et civique du cycle 4. Ces programmes donnent quelques exemples des pratiques pour réaliser cette enseignement en classe ou à l'école comme *la médiation scolaire.* Ils indiquent que : *« à partir d'une situation de tension dans une classe, travail mené par le professeur et le CPE avec le groupe d'élèves concernés, puis réflexion commune avec la classe (heure de vie de classe), puis travail écrit ou oral des élèves* » (programmes d'enseignement moral et civique, arrêté du 12-6-2015). Par ailleurs, si cette phrase concerne le cycle 4 on peut lire dans les paragraphes concernant le cycle 2 que *la médiation entre pairs* favorise la responsabilisation et l'engagement des élèves et encourage la solidarité et l'altruisme : *favoriser les conduites altruistes, notamment dans le cadre du parcours citoyen* (programmes d'enseignement moral et civique du cycle 2, arrêté du 12-6-2015). En fait, on insiste sur ce type de discussion pour résoudre les problèmes depuis que les inquiétudes concernant la montée de la violence à l'école ont renforcé la nécessité d'introduire l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires (*cf.* chapitre I).

- **La coopération et le travail en groupes**

L'influence de la pédagogie coopérative sur l'éducation à la citoyenneté, dans le contexte scolaire français, est officiellement évidente depuis le début du mouvement de cette pédagogie. Le retour de l'éducation civique comme discipline scolaire dans les années 1980 ne change pas la situation. En fait, avec l'apparition du thème de l'éducation à la citoyenneté et la référence à la démocratie, les textes officiels insistent sur la mise en œuvre d'une citoyenneté active qui s'appuie sur des modalités démocratiques comme la coopération et la participation. Parmi les valeurs que le Code de l'éducation demande aux services de l'éducation de mettre en œuvre figure en premier lieu la coopération : « *par son organisation*

*et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, [*Le service public de l'éducation*] favorise la coopération entre les élèves » (l'article 111-1 de Code de l'éducation*[44]*).*

Ces modalités sont davantage encouragées dans les nouveaux programmes de 2015, autant comme pratiques favorisant l'acquisition des valeurs morales et démocratiques que comme méthodes pédagogiques dans toutes les autres matières d'enseignement. Dans les programmes de cycle 2, il est indiqué (au volet 2 intitulé : *les méthodes et outils pour apprendre*) : « *Tous les enseignements doivent apprendre aux élèves à organiser leur travail pour améliorer l'efficacité des apprentissages. Ils doivent également contribuer à faire acquérir la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif à l'aide des outils numériques, ainsi que la capacité de réaliser des projets* » (programmes 2015). Des thèmes dans les textes apparaissent fréquemment. Ils se rapportent à plusieurs types de travaux en commun comme le travail collaboratif, collectif, en groupe ou en équipe. Le tableau suivant regroupe des exemples de présence de ce type de pratiques dans les matières scolaires autres que l'enseignement moral et civique (extrait des programmes de 2015).

[44] « *Le code de l'éducation regroupe l'ensemble des lois en vigueur dans le domaine de l'éducation. Il traite des grands principes de l'éducation, de l'administration de l'éducation et de l'organisation des enseignements scolaires* » (MEN, 2016), voir le site d'internet : https://www.education.gouv.fr/cid2801/les-textes-officiels.html

Tableau 4.1. Des exemples de présence des pratiques encouragent la coopération et le travail en groupe entre les élèves dans les programmes scolaires

La citation		Cycle	Matière
La recherche de solutions en réponse à un problème posé dans un contexte de la vie courante, est favorisée par une activité menée par des équipes d'élèves. Elle permet d'identifier et de proposer plusieurs possibilités de solutions sans préjuger de l'une d'entre elles.	Équipe d'élèves	3	Sciences et technologie
Travail d'entrainement à deux ou en petit groupe hétérogène (lire, écouter, aider à améliorer…).	En petit groupe hétérogène	2	Français
En articulation avec l'enseignement moral et civique, les activités de cet enseignement créent les conditions d'apprentissage de comportements citoyens pour organiser un groupe, respecter les règles et autrui, accepter l'autre avec ses différences, développer l'estime de soi et regarder avec bienveillance la prestation de camarades.	Groupe	2	éducation physique et sportive
La connaissance et la pratique de ces thèmes aident à construire l'autonomie du futur citoyen par le développement de son jugement critique, et lui inculquent les valeurs, essentielles en sciences, de respect des faits, de responsabilité et de coopération.	Coopération	4	physique-chimie

❖ **La responsabilisation des élèves**

La loi d'orientation de 1989 a mis l'élève au centre de système scolaire. Depuis, les textes officiels invitent les maîtres à encourager la responsabilisation des élèves, ainsi que l'orientation renforcée par le développement de la notion de *citoyenneté d'établissement scolaire*. Les programmes et les instructions officielles, depuis les années 1990, établissent de nouveaux objectifs pour l'École dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté qui dépassent l'apprentissage des règles de la vie en société en développant le sens de la responsabilité par l'acquisition des valeurs démocratiques (Cazenave, 2008). Ces programmes insistent sur l'activité et l'expérience des élèves. Cela s'explique aussi par la reconnaissance de la *citoyenneté de l'élève* dans cette petite cité qu'est l'école. Avec la nouvelle loi d'orientation de 2013 cette tendance se renforce, en encourageant les élèves à l'autonomie et à l'initiative. Le *socle commun des connaissances et de compétences et de la culture* présente ces deux dernières comme des compétences-clés que les élèves doivent maîtriser à la sortie de leur scolarité obligatoire. C'est pourquoi les programmes de 2015 fixent comme objectif de l'enseignement moral et civique de : *s'engager et assumer des responsabilités dans l'école et dans l'établissement*. Afin de réaliser cet objectif, les programmes proposent des activités comme « *favoriser les conduites altruistes, notamment dans le cadre du parcours citoyen, (*ou encore) *encourager les conduites d'entraide, par exemple le tutorat entre pairs, la coopération, la médiation par les pairs »* (programmes d'enseignement moral et civique du cycle 2, arrêté du 12-6-2015).

2 . 3 . 3. Le traitement interdisciplinaire des thèmes

Le Ministère de l'Éducation Nationale insiste en 2013 sur le fait que « *l'ensemble des disciplines d'enseignement et des actions éducatives participe à l'accomplissement de* [la mission de l'École qui doit enseigner et faire partager les valeurs de la République] » (Loi d'orientation, 2013). En fait, cette participation collective des disciplines scolaires dans l'éducation à la citoyenneté se traduit par le traitement interdisciplinaire des thèmes et par des méthodes pédagogiques qui peuvent servir de modèles de pratiques d'enseignement et d'apprentissage et de méthodes d'acquisition des valeurs morales et démocratiques. Nous avons montré plus haut comment les méthodes d'enseignement dans des matières, comme les mathématiques ou le sport, peuvent servir à l'acquisition de valeurs citoyennes. En ce qui concerne les thèmes et les sujets qui sont liées à l'éducation à la citoyenneté, l'histoire et la

géographie viennent en premier. Car elle présente l'histoire de la France dans ses frontières géographiques et expliquent le développement de ses institutions démocratiques et de ses modes de gouvernement démocratique.

À ce propos, il nous semble important d'expliquer ce nouveau caractère d'*Interdisciplinarité* de l'enseignement moral et civique[45]. En effet, les nouveaux programmes scolaires de (2015) recommandent aux enseignants d'éviter l'approche transversale qui a caractérisé cet enseignement depuis sa création dans les programmes de l'École de la Troisième République. Selon les auteurs de ces programmes, la définition d'un enseignement comme transversale dans les programmes scolaires conduit à son *invisibilité* et donc à son *avortement*. Pour eux, *le recours à des travaux interdisciplinaires* se voit essentielle. L'importance de ce recours, en évitant de programmer l'enseignement moral et civique comme transversal, se manifeste dans tous les travaux et les interventions qui ont été faits afin de justifier et d'expliciter l'approche de cette enseignement (*e.g*. Kahn, 2015a, 2017)[46]. Donc, quelle est la différence entre l'approche transversale et celle dite interdisciplinaire ? La réponse à cette question se trouve à l'origine de ces approches. Car, ces approches ont été proposées comme des *alternatives aux disciplines scolaires* pour répondre aux critiques faites à l'égard du cloisonnement de ces dernières. Selon Paget (2017), trois types des réponses alternatives ont été proposées, à savoir : le premier vise à développer et multiplier des *éducations à…* Le deuxième consiste à substituer aux savoirs disciplinaires des compétences *transversales* qui se sont plus inscrites *directement dans le terreau des savoirs spécifiques des disciplines*. Le troisième type porte sur la transformation des disciplines scolaires en une vraie culture commune faite d'équilibres, de cohérence et de dialogue interdisciplinaire.

Donc, ce que l'on peut remarquer comme différence entre la transversalité et l'interdisciplinarité est que cette dernière consiste à donner une importance à chaque discipline faisant partie de cette *interdisciplinarité*. Car, chaque discipline a un contenu, des finalités et des méthodes pour sa réalisation. À vrai dire, *l'interdisciplinarité réelle* ne se voit

[45] D'après Lenoir (2017, p. 100), « *l'interdisciplinarité scolaire peut se définir de la façon suivante : il s'agit de la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.). Ces interactions visent à favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves* ».

[46] Le groupe de travail du Conseil supérieur des programmes sur l'enseignement moral et civique, notamment son président Kahn, a consacré un bon nombre des travaux et des interventions à l'occasion de diffusion des nouveaux programmes scolaires pour cet enseignement.

pas dans l'utilisation d'une matière scolaire comme une *matière-outil* au service de l'autre (Reverdy, 2016b). L'histoire de l'éducation civique en témoigne.

Tous ces points montrent que les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique insistent à donner à cette discipline l'attention qu'elle mérite, à savoir : du contenu à enseigner, des méthodes à suivre et des finalités à atteindre dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

2 . 3 . 4. Le rôle de "la Vie scolaire"

La vie scolaire joue un rôle important dans l'éducation à la citoyenneté si on considère l'école comme un lieu d'exercice de la démocratie. Un des objectifs de la loi d'orientation de 2013, pour refonder l'École de la République, est de travailler sur le climat scolaire afin d'améliorer la qualité de la vie scolaire citoyenne (loi d'orientation 2013). L'analyse des textes montre que le Ministère de l'Éducation Nationale (2013) recommande d'agir sur plusieurs facteurs relatifs à la qualité de vie à l'école, dont le travail en équipe au sein de cette dernière, la coopération avec les familles, la collaboration avec les partenaires locaux ainsi que l'engagement et la participation des élèves. C'est autour de ces facteurs qu'il importe d'articuler les actions citoyennes. L'arrêté du 1-7-2013, portant sur le *référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation,* détermine les compétences suivantes (parmi d'autres) : *« Faire partager les valeurs de la République, coopérer au sein d'une équipe, contribuer à l'action de la communauté éducative, coopérer avec les parents d'élèves et coopérer avec les partenaires de l'école »* (MEN, 2013).

L'importance accordée à ce type d'activités enseignantes apparaît clairement dans le référentiel pour l'éducation prioritaire paru le 17 janvier 2014. Parmi ces recommandations figure en premier lieu : *« Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire »* et plus loin *: « Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative ».* Les facteurs d'amélioration de la qualité de vie citoyenne de l'École sont identifiés ainsi : le travail en équipe, la collaboration avec les partenaires, la relation avec la famille et l'engagement des élèves.

❖ Le travail en équipe

La notion *d'équipe éducative* est définie officiellement par le décret 91-383 du 22 avril 1991, modifié par le décret n° 2005 - 1014 du 20 août 2005 :

> *« Art.19. – L'équipe éducative est composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Elle comprend le directeur de l'école, le ou les maîtres, les parents concernés, le psychologue scolaire, les enseignants spécialisés intervenant dans l'école, éventuellement le médecin de l'éducation nationale, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels contribuant à la scolarisation des enfants handicapés. Le directeur d'école peut recueillir l'avis des agents spécialisés des écoles maternelles ».*

Les textes officiels insistent sur le fait que l'éducation à la citoyenneté concerne, dès le début de sa création, tous les membres de l'école. Ses objectifs à long terme ainsi que sa spécificité transversale, inter et pluridisciplinaire, nécessitent le travail en équipe et l'organisation des projets interclasses. C'est pour cette raison que le Ministère de l'Éducation Nationale insiste sur l'organisation du travail des enseignants et la participation de ces derniers aux projets collectifs afin de les mettre ensemble au sein de l'école. « *Le caractère spécifique de l'enseignement moral et civique suppose la valorisation du travail en groupe ainsi que le recours à des travaux interdisciplinaires* » (arrêté du 12-6-2015).

Faire la classe à plusieurs (Garnier, 2003) est une nouvelle tendance pédagogique qui s'incarne dans cette logique du travail d'équipe. « *Coopérer et réaliser des projets convoquent tous les enseignements. La démarche de projet développe la capacité à collaborer, à coopérer avec le groupe en utilisant des outils divers pour aboutir à une production* (programmes 2015). Le travail en équipe est encore plus recommandé dans les Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP) et les Réseaux d'Éducation Prioritaire renforcée REP+ (B.O. n°21 du 22 mai 2014).

❖ La collaboration avec les partenaires

L'Éducation Nationale donne à la vie scolaire une place importante dans l'apprentissage de la vie en commun et des valeurs de la société. C'est pourquoi elle définit des *actions éducatives* qui relèvent de sa politique éducative et qui permettent aux élèves d'apprendre le sens de la responsabilité et de l'engagement dans des projets. Il s'agit d'actions

« *de suivi individualisé, d'action sanitaire et sociale, d'ouverture aux arts et à la culture, de développement du sport* ». En privilégiant une démarche *d'apprentissage par l'acte*, les enseignants sont invités à collaborer avec des partenaires extérieurs. Cette démarche de *faire ensemble*, avec différents acteurs, a commencé dans les quartiers en difficulté en 1981 avec la création des zones d'éducation prioritaires (Garnier, 2003). Sur le site de l'Éducation Nationale,[47]on peut identifier plusieurs types de partenaires susceptibles d'être impliqués dans ces actions :

- les partenaires du monde professionnel ;
- les partenaires dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle ;
- les partenaires dans le domaine du sport ;
- les partenaires liés à la mémoire.

Concernant ce dernier type, l'Éducation Nationale donne à l'École un rôle important à jouer dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et la politique de la mémoire :

> *« En complément des enseignements, en particulier celui de l'histoire, à l'école et au collège ainsi qu'au lycée, les journées commémoratives, les visites des sites mémoriels et, plus globalement, toutes les actions éducatives menées dans le domaine de la mémoire constituent des moyens privilégiés pour mener ce travail pédagogique visant notamment à faire acquérir aux élèves les repères de l'histoire à laquelle ils appartiennent et les valeurs de la République qui fondent leur École ».(MEN, 2018)*

Un des objectifs de la loi de 2013 pour refonder l'école est le travail avec des partenaires pour éduquer les élèves et réduire les effets de l'inégalité. Cette loi élargit la définition de la *communauté éducative* pour regrouper tous les personnels de l'école, les parents ainsi que les partenaires extérieurs qui peuvent enrichir *l'environnement éducatif des élèves*. Le travail avec des partenaires concerne particulièrement les domaines de l'éducation à la citoyenneté et à la santé, de la lutte contre le harcèlement et l'accès à la culture artistique. On peut distinguer deux formes de partenariat : il peut s'agir d'interventions de professionnels, par exemple dans le domaine de l'éducation à la santé, ou d'actions culturelles et artistiques hors de l'école comme des visites de musées par exemple.

[47] Ministère de l'Education Nationale, http://www.education.gouv.fr

❖ La relation avec la famille

Contrairement aux premières orientations prises lors de la création de l'École de la Troisième République, qui distinguaient instruction et éducation, en laissant cette dernière mission aux familles, les nouvelles politiques s'appuient sur l'idée d'une complémentarité entre l'École et la Famille. Cette relation de l'École avec les parents a été institutionnellement changée par la loi d'orientation de 1989. Selon l'article 11 de cette loi : « *Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement* ».

Le bulletin officiel N° 34 du 17 septembre 1998 parle d'un partenariat entre l'École et les parents qui s'appuie sur l'ouverture, la confiance et le respect réciproque. L'objectif de cette politique est de passer de la confrontation à la *coéducation* avec les parents (Humbeeck, Lahaye, Balsamo, & Pourtois, 2006). Avec cette tendance, la Famille est placée *au cœur de la République* (Jésu, 2004). Cette coéducation commence, selon les textes, par la redynamisation du dialogue avec les parents et par la reconnaissance de leur place dans la communauté éducative de l'école. Les textes de l'après 2013 insistent sur cette relation collaborative :

> *« La promotion de la coéducation est un des principaux leviers de la refondation de l'école. Elle doit trouver une expression claire dans le système éducatif et se concrétiser par une participation accrue des parents à l'action éducative dans l'intérêt de la réussite de tous les enfants. Il convient de reconnaître aux parents la place qui leur revient au sein de la communauté éducative » (Loi d'orientation de 2013).*

La relation complémentaire parents-école est définie précisément dans l'éducation à la citoyenneté. L'arrêté du 12-6-2015 stipule que ;

> *« L'éducation morale n'est pas du seul fait ni de la seule responsabilité de l'école ; elle commence dans la famille. L'enseignement moral et civique porte quant à lui sur les principes et valeurs nécessaires à la vie commune dans une société démocratique. Il se fait dans le cadre laïque qui est celui de la République et de l'école » (Programmes d'enseignement moral et civique du cycle 2, J.O. du 21-6-2015).*

Donc, du point de vue du métier d'enseignant la coopération avec les familles est une compétence institutionnellement attendue des enseignants (Garnier, 2012), étant donné que

cette coopération favorise la réussite académique et sociale des élèves (Larivée & Garnier, 2014).

❖ L'engagement des élèves

Toutes les actions qui visent l'amélioration de la qualité de la vie scolaire ont pour but d'enseigner aux élèves leur citoyenneté en la pratiquant au sein de leur école. Toutes ces actions relèvent de l'apprentissage par l'expérience concrète du *vivre ensemble* à partir de l'engagement dans des projets éducatifs :

> *« L'enseignement moral et civique dans son volet "culture de l'engagement" participe pleinement à la construction du futur citoyen dans le cadre de l'école et de la classe. Respecter ses engagements, travailler en autonomie et coopérer, s'impliquer dans la vie de l'école et de la classe constituent les premiers principes de responsabilité individuelle et collective » (Programmes de 2015, cycle 2).*

Dans la collection d'exemples donnés pour favoriser cette culture d'engagement individuel et collectif et de prise de responsabilité, on peut citer : *« associer les élèves à l'élaboration et à la mise en œuvre de projets.* […], *encourager les conduites d'entraide, par exemple le tutorat entre pairs, la coopération, la médiation par les pairs* » (programmes de 2015, cycle 2).

3. Les entretiens menés

Cette étape consiste à recueillir les déclarations des enseignants des écoles élémentaires quant à leur rapport à l'éducation à la citoyenneté.

3 . 1. Le guide et les axes traités

L'objectif principal pour cette phase méthodologique est d'explorer *empiriquement* les aspects de l'étude de l'intérieur du terrain de recherche, d'approcher les pratiques réelles des enseignants dans leurs classes ainsi que les actions qui peuvent être mises en œuvre dans le cadre de la vie scolaire. Elle a également pour but de donner la parole aux acteurs du terrain et de capter le sens qu'ils donnent au vocabulaire utilisé dans les trois dimensions censées engager la réponse des enseignants aux prescriptions officielles. Cette phase devrait aussi nous aider à formuler plus précisément nos hypothèses. Elle est primordiale dans notre cas, en l'absence de documents officiels pour pouvoir définir le cadre conceptuel et les hypothèses de notre recherche (Chauchat, 1995). De plus, les entretiens exploratoires nous fournissent des indicateurs et nous permettent de faire une « *analyse du langage utilisé par la population parente » […] qui se situe à deux niveaux : celui des termes d'usages courants dans cette population et celui du sens accordé aux mots* » (pp.147-148). Ayant fixé un objectif exploratoire à ces entretiens, nous avons choisi une approche non directive qui permet aux interrogés de s'exprimer librement. Cependant, nous avons préparé un guide de questions de relance des entretiens, étant donné que leur objectif exploratoire nous encourage à poser de nouvelles questions émergeant durant le déroulement et nous permettant d'approfondir les informations recherchées. Plus précisément, les entretiens non et semi directifs permettent d'explorer et d'approfondir les connaissances sur le sujet (Ghiglione & Matalon, 1998). Les questions apparues lors d'un entretien puis posées dans les suivants nous aident à confirmer *préliminairement* les hypothèses émergeant de ces entretiens. Cette étape analytique *descriptive* au fil des entretiens nous incite à retenir ou non l'hypothèse. Elle nous montre aussi l'intérêt de la mesurer quantitativement plus tard dans le questionnaire.

Nous avons élaboré un guide de nos entretiens, en nous appuyant principalement sur les dimensions de l'éducation à la citoyenneté définies dans les prescriptions officielles et les études antérieures (voir l'annexe n°2). Ce guide porte essentiellement sur quatre grands axes :

1- Le regard des enseignants sur l'éducation à la citoyenneté. La question principale posée est la suivante : Comment définissez-vous l'éducation à la citoyenneté ?

2- La relation entre le climat de l'école et l'éducation à la citoyenneté selon le point de vue des enseignants.

3- La relation de l'école avec les familles et les autres partenaires *éducatifs.*

4- Le regard des enseignants sur l'enseignement de la morale, par exemple en posant la question : Que pensez-vous de l'enseignement de la morale et de son retour à l'école ? La façon de poser cette question se différencie d'un entretien à un autre selon les réponses des interviewés aux questions précédentes, principalement à celles qui concernent le regard sur l'éducation à la citoyenneté et son enseignement.

3 . 2. Le déroulement des entretiens

Étant donné que les enseignants doivent mener des actions supplémentaires dans les écoles se situant dans les réseaux d'éducation prioritaire, comme le recommandent les textes officiels, il importe de choisir les enseignants interviewés selon le type d'établissements (REP / REP+, et autres écoles). Dans le choix des écoles, nous avons ainsi retenu les critères suivants[48] :

- localisation géographique (par quartier) ;
- appartenance ou non à un réseau d'éducation prioritaire (REP) ;
- effectif des élèves dans l'école.

Pour les entretiens menés au collège, nous avons ciblé en premier les enseignants d'histoire-géographie qui assurent souvent l'éducation civique et le Conseiller Principal de l'Éducation (CPE) qui est le principal responsable du *pôle éducatif* de la vie scolaire. En ce qui concerne l'école élémentaire, nous avons mené les entretiens uniquement avec les directeurs d'écoles qui prennent en charge en même temps une classe d'élèves. Ils se sont tous proposés, volontairement, pour participer à l'entretien. La quasi-totalité des enseignants interviewés se trouvent dans des écoles du centre-ville (à l'exception d'un professeur)

[48] Nous nous sommes basés sur les données accessibles sur le site de l'Éducation Nationale (www.education.gouv.fr).

Les entretiens ont été effectués entre janvier et avril 2015 auprès d'enseignants à l'école élémentaire. Ils ont été précédés d'une prise de contact avec le principal du collège ou le directeur de l'école, afin de fixer un rendez-vous avec les personnes intéressées. Pendant les entretiens, toutes les prises de paroles des enseignants ont été enregistrées à l'aide d'un dictaphone sauf pour une enseignante qui a refusé.

3 . 3. Difficultés et modifications du terrain de recherche

Les entretiens de notre recherche se sont déroulés sur quatre mois, de janvier à avril 2015 auprès de professeurs des collèges et d'enseignants en école élémentaire. Cette étape nous oblige à expliquer la difficulté majeure qui nous a empêché de continuer notre étude sur le collège comme nous l'avions décidé au départ.

En effet, après avoir pris contact avec les principaux d'établissements dijonnais nous nous sommes rendu compte de l'impossibilité de conduire notre recherche dans les collèges. Car, la quasi-totalité des responsables a refusé de donner suite à notre requête. Nous n'avons pu réaliser que 5 entretiens en collège.

Par conséquent, nous avons décidé de mener une recherche dans les écoles élémentaires, où nous avons conduit 8 entretiens. Nous avons donc mené 13 entretiens en tout. Les entretiens que nous avons analysés ont été menés à l'école élémentaire, avec 15 enseignants (dont 5 hommes) dans 8 écoles élémentaires de la ville de Dijon. Parmi ces entretiens, un a été mené conjointement avec 2 enseignants (un homme et une femme) et un autre a été réalisé collectivement avec tous les professeurs d'une école lors d'une réunion (6 enseignantes). Le reste des entretiens s'est fait de façon individuelle.

3 . 4. Procédures d'analyse des entretiens

Notons d'abord que l'analyse a commencé pendant les entretiens sous forme de prises des notes de thèmes et d'idées. Ces notes nous ont fait découvrir de nouvelles pistes d'analyses, nous ont permis de se poser de nouvelles interrogations et d'approfondir nos connaissances pour les entretiens suivants. Les enregistrements de l'ensemble des entretiens ont ensuite été retranscrits sous forme de textes, la prise des notes se poursuivant durant cette étape de transformation des fichiers audio.

Par souci de confidentialité des établissements et des personnes interrogées, les participants ont été codés en chiffres afin de faciliter le traitement des données et la référence aux enregistrements en cas de citation des paroles.

Dans le respect du droit de propriété de nos interviewés, certains enseignants préférant l'anonymat et d'autres l'emploi d'abréviations. Nous avons choisi l'anonymat avec utilisation du mot *Sujet* en y associant un numéro correspondant à celui de l'entretien. La difficulté d'analyse de l'entretien collectif nous a obligé de l'indiquer comme un seul sujet (Sujet 4). L'entretien 7 a été mené avec une enseignante-directrice (Sujet 7D) et un enseignant (Sujet 7E). Le tableau suivant permet de décrire brièvement les entretiens menés, en fonction du statut professionnel de l'interviewé et son sexe ainsi que sa numérotation.

Tableau 4.2. Brève description des entretiens menés

Entretien et statut de la personne interrogée	Numérotation
Premier entretien (enseignante)	Sujet 1
Deuxième entretien (directeur)	Sujet 2
Troisième entretien (enseignante)	Sujet 3
Quatrième entretien (Groupe d'enseignantes avec la directrice)	Sujet 4
Cinquième entretien (directeur)	Sujet 5
Sixième entretien (directrice)	Sujet 6
Septième entretien (une directrice et un enseignant)	Sujet 7D et Sujet 7E (respectivement)
Huitième entretien (directrice)	Sujet 8

L'analyse de contenu a été, ensuite, effectuée sur l'ensemble des entretiens menées auprès des professeurs (Wanlin, 2007). Cette analyse s'appuie sur la classification des discours en catégories des thématiques en cherchant les dissemblances et les ressemblances entre les entretiens (Bardin, 2016). Cela nécessite d'adopter quatre étapes : la pré-analyse flottante, la catégorisation, le codage et comptage des unités ainsi que l'interprétation des résultats (Robert & Bouilaguet, 2007). Suivant cette méthode, nous avons regroupé les thèmes les plus fréquents en catégories. Nous avons considéré que les grands thèmes qui se

ressemblent constituent les *grands facteurs* de l'éducation à la citoyenneté, et que ces derniers sont des variables qui nécessitent une vérification quantitative. Ils nous aideront plus tard à générer des items dans l'élaboration du questionnaire de l'étude principale.

3 . 5. L'exploitation des entretiens

Nous avons cherché à identifier les grandes catégories des thématiques citées dans les déclarations des enseignants. À la première lecture, il en ressort que les grands axes de l'éducation à la citoyenneté détectés plus haut sont relatifs au cours spécifique correspondant à l'enseignement moral et civique, au traitement interdisciplinaire des thèmes, aux pratiques en classe et actions menées dans le cadre de la vie scolaire ainsi qu'aux actions mis en commun avec d'autres partenaires. Nous synthétisons les résultats obtenus dans les paragraphes qui suivent.

3 . 5 . 1. Représentation par les enseignants de leur rôle : entre éducation et instruction

Les deux éléments les plus présents dans le discours des enseignants, qui font partie de leurs missions sont : la relation avec la famille et la représentation qu'ils ont de leur métier d'enseignant. Dès l'origine, ces deux éléments sont constitutifs de l'École de la République et de son débat sur la distinction entre éducation et instruction. L'école et la famille sont complémentaires dans la définition qu'elles donnent de l'éducation. Selon leur discours, l'éducation consiste à enseigner aux élèves, au sein de la classe et de l'école, la discipline et le respect (d'autrui, des règles, des lois et des biens). Ce qui correspond d'après leurs propos à l'enseignement du *métier d'élève*, ayant pour tâche principale le respect des règles et de la vie collective qui permettent le bon fonctionnement de l'établissement scolaire et le développement de l'enfant lui-même (Maulini, 2009). Pour les enseignants, la relation avec les parents ne va cependant pas toujours dans le sens de la coopération et de l'entraide. Elle peut être source de malentendus et de confrontations, constat qui confirment les résultats d'études précédentes (Dubet, 1997). Ce qui est important est que ce manque de complémentarité et *l'insuffisance* du rôle des familles influencent le rôle de l'enseignant. Pour les professeurs des écoles, *la disqualification des modes familiaux de socialisation* (Van Zanten, 2001), les conduit à *compenser* le rôle des parents et à consacrer plus de temps à l'éducation qu'à l'instruction. Cela nécessite d'enseigner aux élèves essentiellement les

institutions et le fonctionnement de l'État. Ils pensent qu'il importe de bien définir le rôle de l'éducation à l'école. Ce qui soutient en quelque sorte l'hypothèse, de Chauvigné (2013), selon laquelle la façon de penser l'éducation et son rôle à l'école influent sur la mise en place de l'éducation à la citoyenneté dans cette dernière (cité par Reverdy, 2015). Cette hypothèse fut déjà confirmée par des études qui indiquent que chaque école possède une culture propre qui représente une des modalités de sa manière d'éduquer à la citoyenneté (Eurydice, 2005, 2012, 2017 ; Schulz et al, 2016)

Pour certains enseignants, le fait de travailler dans une école située dans un quartier dit difficile pose des problèmes pour l'éducation à la citoyenneté décrite comme des *leçons sur la citoyenneté* (Sujets 5 et 8). C'est en parlant de ce sujet que les enseignants évoquent cette division des rôles entre *instruction* et *éducation*[49]. Ce constat corrobore les résultats obtenus par Butlen et ses collaborateurs en 2002, selon lesquels les enseignants, notamment ceux qui travaillent dans des écoles se trouvant dans le Réseau d'Éducation Prioritaire, pensent qu'ils doivent assurer cette *double fonction d'éducateur et d'enseignant*. Selon eux, ces professeurs se sentent contraints, avant d'enseigner, de socialiser, d'éduquer et de développer chez les élèves l'autonomie et le respect des autres. « *Cet effort d'éducation et le temps qui lui est consacré entrent en concurrence pour beaucoup d'entre eux avec le nécessaire enseignement de contenus* » (p. 44- 45). Pour certains, l'enseignant n'est pas là pour compenser le rôle des parents. Pourtant, ils insistent sur la complémentarité de ce rôle.

> *« Il y a quand même des moments où, par exemple, quand on fait ce qu'on appelle de l'instruction civique, c'est l'éducation à la citoyenneté aussi. Je pense que l'éducation à la citoyenneté ne se limite pas à ce qu'on peut appeler une « leçon sur ». Je pense qu'elle se vit au quotidien et c'est dans les savoir-être que les enfants vont apprendre le mieux. Vivre les uns avec les autres » (Sujet 8).*

Quoi qu'il en soit, on peut trouver dans les paroles des enseignants les deux définitions de l'éducation à la citoyenneté autour desquelles s'articulent le rôle de l'enseignant entre éducation et instruction. Ce point de tension se trouve dans la littérature scientifique de l'éducation à la citoyenneté (Feyfant, 2010). Selon cet auteur il existe plusieurs points de

[49] Certains auteurs pensent qu'il n'y a pas d'instruction sans éducation (*e.g.* Le Guével, 2010). Selon ces auteurs, la manière d'enseigner, d'instruire et d'organiser les cours (ne nécessitant pas toujours les mêmes comportements des élèves), ont des conséquences éducatives. À vrai dire, « *l'instructionnisme pur est un mythe parce que l'instruction se donne dans une "forme scolaire" qui est en elle-même une forme de socialisation de la jeunesse. L'école n'est pas ce lieu spécifique où l'on s'instruit, elle est ce lieu spécifique ou l'on se socialise en s'instruisant et où l'on s'instruit en se socialisant* » (Kahn, 2015, p. 195).

tension concernant cette éducation ; le premier porte sur sa conception : *l'éducation au « vivre ensemble », avec pacification de l'espace scolaire, vs l'éducation politique et juridique du futur citoyen*. Le deuxième concerne ses approches pédagogiques qui privilégient les *savoirs ou plutôt l'expérience*. Le troisième point se trouve entre une éducation à la citoyenneté qui vise la normalisation des comportements et celle qui favorise le développement de l'esprit critique des élèves.

Pour la majorité de nos interviewés, l'éducation à la citoyenneté vise, en premier lieu à l'apprentissage du *vivre ensemble*. Cette éducation passe par la *normalisation des comportements des élèves* afin de pacifier l'espace scolaire. L'éducation, dans ce sens, se fait par la *correction* des mauvais comportements et l'explication des règles scolaires aux élèves. *Mon rôle est de modifier les comportements au niveau de forme,* confirme le Sujet 8. L'explication des règles scolaires qui se passe en début d'année se répète en cas de transgression des règles de discipline et de perturbation du fonctionnement de la classe et/ou de l'école.

> *« On réagit à ce que font les élèves et à partir de là on fait une éducation. Moi j'ai du mal à faire l'éducation à la citoyenneté sous forme de cours comme on fait la grammaire, comme on fait la conjugaison. Comme tu disais, il y a quelquefois sur certains thèmes…ça peut être intéressant. Moi, je le fais sur le fonctionnement des institutions. Mais l'éducation à la citoyenneté comme le respect, les valeurs, tout ça…c'est au quotidien » (Sujet 7D)*

Cette définition de l'éducation à la citoyenneté comme processus qui *se fait au quotidien* et dans le vécu des élèves au sein de la communauté de la classe ou de l'école opère en relation étroite avec l'enseignement de la morale chez la majorité des enseignants. En lui demandant son opinion sur le cours de la morale, une enseignante a répondu :

> *« Je n'en fais pas. Mais par contre, si par exemple, il y en a deux qui se sont battus à la récréation, elle va être là la morale. Pourquoi tu fais ça ? Ça t'avance à quoi ? La morale, elle va être là. C'est comme ça que je vais la traiter. Ça part toujours, je dis ça part toujours d'un vécu d'un élève ou de la classe ou de l'école » (Sujet 3).*

C'est pourquoi le thème du vivre ensemble, qui est *à la mode* dans les discours médiatiques sociétaux et politiques, qui en font aussi *le grand objectif* de l'École, est toujours

mis en rapport dans les énoncés des enseignants avec l'apprentissage de la citoyenneté par le *vécu quotidien*, dans cette petite communauté qui représente la société et la République françaises.

> *« Ce que j'essaie d'inculquer à mes élèves, c'est le vivre ensemble et aussi respecter les règles de la vie publique, de la République française.*
> *Le rôle de l'école, c'est… en gros, c'est… ce que je viens de dire, c'est vraiment…c'est apprendre à vivre ensemble malgré nos différences culturelles, sociales, religieuses, essayer de se comprendre davantage, de se connaître pour faire en sorte que nos élèves deviennent les citoyens de demain, qu'on ait un pays plus pacifiste, un peu plus tolérant les uns envers les autres » (Sujet 3).*

Donc, pour les enseignants, l'éducation à la citoyenneté a pour objectif de faire acquérir aux élèves le sens des règles au sein de la classe et celui de l'école afin de le transférer dans leur vie en société. Ce rôle éducatif a toujours été mis en avant, pour l'École, depuis longtemps dans le but de transmettre aux élèves des normes et des valeurs acceptables et nécessaires pour la vie en société (Audigier, 1991 ; Forquin, 1993 ; Kahn, 2015a ; C. Ménard, 2017). À vrai dire, pour ces auteurs toute éducation comporte nécessairement une dimension normative. Les programmes de l'enseignement moral et civique de 2015 parlent explicitement de cette dimension normative de cet enseignement. Selon ces programmes, « *la culture morale et civique comporte quatre dimensions, liées entre elles : une dimension sensible, une dimension normative, une dimension cognitive et une dimension pratique* ». Le tableau suivant regroupe des expressions qui sont souvent utilisées par les enseignants pour parler de cette *éducation quotidienne*.

Tableau 4.3. Formules utilisées par les enseignants pour décrire « l'éducation quotidienne »

SUJET	LES CITATIONS
Sujet 2	*Le cours de morale, on ne fait pas. On ne fait pas en tant que cours de morale. La morale est situationnelle.*
Sujet 3	*Je dis, ça part toujours d'un vécu d'un élève ou de la classe ou de l'école.*
Sujet 4	*C'est vraiment au quotidien.*
Sujet 5 (2 reprises)	*Et après, ma classe c'est une banc d'éducation civique.* *Le cours d'éducation civique, je le fais du matin au soir.*
Sujet 6	*Chez les petits, on fait « accès au bien vivre ensemble ». C'est l'axe de notre projet d'école, ça peut passer par le jeu collectif du sport, ça peut passer par le classement d'images dans les cours de récréation.*
Sujet 7D & 7E (4 reprises)	*On réagit en fait, oui c'est au quotidien et on réagit…on réagit à ce que font les élèves et à partir de là on fait une éducation.* *L'éducation à la citoyenneté comme le respect, les valeurs, tout ça c'est au quotidien.* *On a aussi les classes découvertes ; c'est vraiment un moment aussi d'autonomie, des cours de soi, de respect des autres. Il y a des classes qui partent trois jours et des classes qui partent 5 jours. Là aussi c'est vraiment la construction. C'est un moment important, c'est du vivre ensemble.* *Le cours de morale : ça reste très théorique. Ecrire « tu as pas le droit de taper ton camarade », ils savent tous, c'est au quotidien.*
Sujet 8 (2 reprises)	*Voilà, mais, si vous voulez dans mon cahier ce n'est pas écrit « éducation à la citoyenneté ». En fait, on en fait, je pense que j'en fais quasiment toute la journée mais sans vraiment l'écrire.* *Je pense qu'elle se vit au quotidien et c'est dans les savoir-être que les enfants vont apprendre le mieux. Vivre les uns avec les autres ».*

L'autre définition qu'on peut trouver dans les propos des enseignants penche plus du côté de *l'instruction.* L'éducation à la citoyenneté prend alors plutôt le sens d'un cours d'initiation politique et juridique.

> *« J'ai fait le cours spécifique spécialement sur le fonctionnement des institutions. J'ai les CM2. […] Je fais l'institution, pour connaître les différents rôles, voilà, l'Assemblée Nationale, le Sénat, le rôle de président, le rôle de ministre, pour qu'ils connaissent le fonctionnement au niveau français ou au niveau européen. Mais, après, je fais pas… j'ai pas cours à proprement parler sur, voilà, « tu dois respecter ton camarade » (Sujet 7D).*

Chez beaucoup d'enseignants on trouve cette distinction entre instruction et éducation :

> *«Le cours d'éducation civique je le fais du matin au soir.*
> *Et après, ma classe c'est une bande d'éducation civique. Et après ça, il y a le cours spécifique et là je vais, j'ai les grands, je vais leur montrer l'Assemblée nationale, le Sénat, le fonctionnement, les institutions, pourquoi, comment, etc. la démocratie, régime totalitaire, on a une élection, on étudie le système électoral, la proportionnelle, le système majoritaire, etc. Donc, nous fonctionnons par points précis, à certains moments » (Sujet5).*

3 . 5 . 2. Dimensions de l'éducation à la citoyenneté dans les paroles des enseignants

À partir de cette division entre *Éducation* et *Instruction* dans la représentation de leur rôle par les enseignants, on peut repérer dans leur discours les dimensions de l'éducation à la citoyenneté ainsi que les compétences et les objectifs que les enseignants essaient d'atteindre chez les élèves en tant que futurs citoyens. En s'appuyant sur les classements d'Audigier (2000) sur les compétences sollicitées dans l'éducation à la citoyenneté démocratique, on peut identifier les dimensions suivantes dans les définitions des enseignants de l'éducation à la citoyenneté :

- une dimension politique et juridique, qui se caractérise par l'apprentissage et le respect des règles de la société, par le fait de vivre ensemble (côté éducation) et par la formation sur l'État, ses institutions et leur fonctionnement (côté instruction) ;
- une dimension sociale : la relation avec autrui et l'acceptation des différences ;
- une dimension culturelle : culture commune et valeurs partagées.

Les tableaux suivants présentent les dimensions qui sont citées lors de la définition de l'éducation à la citoyenneté par les enseignants.

Tableau 4.4. La dimension politique et juridique de l'éducation à la citoyenneté dans les discours des enseignants

LE SUJET	LES ÉNONCÉS
Sujet 1	*On travaille dans toutes les classes en début de l'année sur les règles générales du vivre ensemble.*
Sujet 2	*Il y a aussi tout… ce qui est connaissance des institutions, symboles de la République dans les programme, structure de l'État, le Parlement, le Sénat, et les savoir-être, la responsabilité de voter, de témoigner, de porter secours aux personne en danger.*
Sujet 3	*Être citoyen ça veut dire respecter les lois de la République et vivre ensemble au sein de même communauté. Pour moi, être citoyen c'est ça. Voilà*
Sujet 4	*La citoyenneté c'est le vivre ensemble, bien connaître son pays, respecter les règles de son pays, les valeurs de son pays,*
Sujet 5	*Être citoyen, c'est appartenir à une collectivité qui est régie par certaines lois.*
Sujet 6	*On essaie de les amener à comprendre les lois et règles qui sont les lois de la République.*
Sujet 7	*La citoyenneté est le respect des règles, des valeurs et des autres. C'est vraiment un travail qu'on fait au CP, c'est respecter ses camarades*
Sujet 8	*La citoyenneté est le fait de s'inscrire dans une société et de connaître les règles de fonctionnement et les principes.*

Tableau 4.5. La dimension sociale de l'éducation à la citoyenneté dans les discours des enseignants

LE SUJET	LES ÉNONCÉS
Sujet 1	*On travaille sur le respect de l'autre.* *On travaille dans toutes les classes en début de l'année sur les règles générales du vivre ensemble dans l'école, dans la classe, dans les déplacements, dans la cour.*
Sujet 2	*L'éducation à la citoyenneté part de ce qui est comportement, le respect, la non-violence, la politesse, tout ce qui est comportemental.*
Sujet 3	*Le rôle de l'école, c'est… en gros, c'est… ce que je viens de dire, c'est vraiment… c'est apprendre à vivre ensemble malgré nos différences culturelles, sociales, religieuses, essayer de se comprendre davantage, de se connaître.*
Sujet 4	*La citoyenneté : respecter la différence, l'apprentissage des valeurs,*
Sujet 5	*L'important, c'est la vie de classe ; la vie de classe, c'est vraiment l'autre, c'est le regard l'un sur l'autre. C'est vivre ensemble*
Sujet 7	*Respecter les autres et se respecter soi-même, j'ai pas mal de cours, prendre soin de son corps, pour l'alimentation.*
Sujet 8	*Je pense qu'elle se vit au quotidien et c'est dans les savoir-être que les enfants vont apprendre le mieux. Vivre les uns avec les autres.*

Tableau 4.6. La dimension culturelle de l'éducation à la citoyenneté dans les discours des enseignants

LE SUJET	LES ÉNONCÉS
Sujet 1	*Il y a un moment où il faut y parler. Quand il y a des élections. Coupe du monde, mariage de princes d'Angleterre. Est-ce qu'on peut avoir une femme présidente.*
Sujet 3	*Je leur dis toujours on doit tous avoir les mêmes valeurs. Et je parle énormément d'avoir une culture commune même si on est tous différents. C'est une richesse et on devient plus grand grâce à l'autre.*
Sujet 4	*Le respect mutuel, et dans la classe apprendre les valeurs de son pays ;*
Sujet 5	*L'essentiel c'est la fraternité, la conscience de l'autre, la présence de l'autre, le respect d'autrui, la répression de la violence, la retenue.*
Sujet 7	*Une autre école qui est très différente et où il existe des enfants d'origines différentes. Il existe un fort besoin de l'éducation à la citoyenneté et je suis parti de la différence dans la classe. Et demandé est-ce qu'il y a des points communs avec les copains?*
Sujet 8	*On a cette année choisi un représentant au conseil municipal des enfants, qui va s'impliquer dans la vie de la commune, ce qui concerne la vie des enfants dans la commune.*

3 . 5 . 3. Modalités d'éducation identifiées

Audigier (2007a) a repéré dans les discours sur l'éducation à la citoyenneté, une tension entre deux approches. La première porte sur la normalisation des comportements et l'apprentissage du *vivre ensemble* où le *souci de la pacification scolaire* peut se transférer à la vie sociale et donne la priorité à la construction des comportements selon certaines attentes sociales. La deuxième approche privilège plutôt l'installation de cette éducation comme discipline avec des horaires et des programmes, à laquelle s'ajoutent aussi l'organisation des actions et des projets citoyens. Pour Audigier (1991), les pratiques associées à la formation civique dans l'École oscillent entre trois directions à savoir : *la morale, sous forme de discours "bien-pensant" et fortement normatif, les méthodes actives* et enfin et avant tout *les connaissances sur le système politique*. On trouve dans les déclarations des enseignants, un penchant évident pour le premier type d'approche. Pourtant, les entretiens ont aussi mis en avant une diversité des pratiques chez les enseignants à l'échelle de la classe et de l'école.

Elles vont des pratiques d'enseignement et d'apprentissage favorisant l'acquisition des compétences sociales et civiques à une organisation des cours et des actions spécifiques avec des horaires dédiés à l'éducation à la citoyenneté. Ces enseignants qui privilégient l'expérience et l'apprentissage par l'action visent à favoriser l'acquisition des valeurs de la citoyenneté notamment pendant leurs cours d'enseignement des autres matières et dans l'organisation même de leurs classes.

1. La normalisation des comportements

La majorité des enseignants interrogés estime que le premier objectif de l'éducation à la citoyenneté est le vivre ensemble tel qu'il est vécu à l'école. Cet enseignement commence par l'apprentissage des premiers éléments de la civilité, comme le respect et l'écoute d'autrui dans l'école comme mini-société où l'on apprend par de petits *gestes* quotidiens. Ces gestes sont pratiqués[50] à la suite de petits problèmes d'incivilité, d'indiscipline et de mauvais comportements. Pour la plupart des enseignants, leur rôle d'*éducateur* s'inscrit dans ce cadre et consiste à faire apprendre aux élèves à bien se comporter et à bien respecter les lois et les règles. Cette vision n'est pas loin de l'idée de l'élève *idéal*, modèle que tous les élèves sont censés atteindre. Cela montre que le premier souci pour les enseignants est la discipline et le fonctionnement de la classe et/ou de l'école, dont l'objectif est la pacification de l'espace scolaire. Ce qui corrobore les propos des professeurs interviewés dans cette étude, selon lesquels l'éducation à la citoyenneté est un *fait quotidien*.

> *« C'est au quotidien, moi, je trouve, on réagit… en fait, oui, c'est au quotidien et on réagit…on réagit à ce que font les élèves et à partir de là on fait une éducation.*
> *Moi j'ai du mal à faire l'éducation à la citoyenneté sous forme de cours comme on fait la grammaire, comme on fait la conjugaison. Comme tu disais, il y a quelquefois, sur certains thèmes, ça peut être intéressant. Moi je le fais sur le fonctionnement des institutions. Mais l'éducation à la citoyenneté comme le respect, les valeurs, tout ça c'est au quotidien » (Sujet 7E).*

[50] Nous définissons ce type de gestes comme des pratiques enseignantes à la suite de Bressoux (2001) citant lui-même Bourdieu (1980) : « *Il ne fait pas de doute qu'il y a des tâches prescrites à l'enseignant, les instructions officielles en attestent, mais on peut aussi avancer que toute une partie de la "pratique" enseignante se déroule en dehors de toute représentation claire d'une fin, et qu'elle résulte parfois seulement de l'activation de schèmes de perception et d'appréciation qui sont eux-mêmes le produit intériorisé des structures sociales (Bourdieu, 1980).On voit d'emblée, d'après cette définition, qu'une partie de la pratique échappe à l'observation directe et ne peut être qu'inférée, que l'on considère qu'elle consiste en l'application de connaissance en vue de la réalisation d'une tâche clairement posée ou bien en l'activation de schèmes dans une situation donnée » (p. 44).*

En fait, cette définition de l'éducation à la citoyenneté est toujours associée à certaines positions relatives aux points de vue des professeurs des écoles sur l'enseignement de la morale. C'est pour cette raison que la morale et l'éducation à la citoyenneté, du point de vue des professeurs, s'enseignent en vivant à l'école.

> *« L'important pour l'élève, c'est vivre la citoyenneté concrètement. C'est pour ça, les leçons de morale, c'est bien joli dans les textes officiels. Ça reste très théorique. Il faut les vivre. On réagit un petit peu par rapport aux différentes… à ce qui passe dans l'école, en fait. Mais, c'est pour ça que moi… Pour moi, la leçon de morale me dérange un petit peu…pour moi, ça reste […] plus philosophique que des leçons morales.*
> *[…] Pour moi, la citoyenneté ne s'enseigne pas, parce qu'elle se transmet, parce qu'elle se comprend plus qu'elle s'enseigne. Elle se ressent aussi » (Sujet 7D et Sujet 7E).*

Ce que nous remarquons pour l'enseignement de la morale est que les enseignants exercent un type de pratiques discursives normatives. Cela signifie que ces pratiques portent notamment sur le discours en rappelant les règles et les valeurs morales à respecter en cas de problèmes. Cela s'accorde avec Husser (2017) qui dit que les pratiques des enseignants en faveur de l'éducation morale sont très peu identifiées « *comme susceptibles de s'articuler à une didactique de l'enseignement moral en tant que telle* » (p. 13). Pour cet auteur, l'absence d'une *tradition pédagogique installée* en matière de formation de la culture morale des élèves ne signifie nullement qu'aucun enseignant ne participe à cette éducation dans ses pratiques.

2. Les pratiques pédagogiques

Ce type d'approche signifie que les enseignants, d'un côté, mettent en œuvre certaines activités avec des horaires et des objectifs précis en visant directement les savoirs impliqués dans l'éducation à la citoyenneté. De l'autre côté, ils valorisent également les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent l'acquisition des valeurs démocratiques et citoyennes. Cela signifie que les professeurs des écoles veillent à expliquer et à transmettre les valeurs de la République même *au cœur de l'acte pédagogique* (Jourdain, Daniel & Le Bouëdec, 2018). Davantage ciblées dans les nouvelles orientations de l'éducation à la citoyenneté, ces pratiques encouragent la participation, la discussion et la pédagogie du projet (Audigier, 2007). Parmi ces pratiques, nous retrouvons dans le discours des enseignants : la discussion et l'échange, le travail en groupe ainsi que la responsabilisation.

❖ **La discussion et l'échange**

Tous les enseignants déclarent qu'ils pratiquent la discussion avec leurs élèves même les plus petits. Nous avons pu identifier quatre catégories discursives de ces pratiques démocratiques qui concernent autant la délibération des règles de la classe ou de l'école, conçues comme de petites sociétés unifiées par leurs règles et lois, que les échanges sur l'actualité sociale et politique. Ces pratiques incluent aussi la gestion des problèmes scolaires ainsi que les séances de discussions philosophiques organisées sous forme de débats entre les élèves.

La première catégorie de ces pratiques discursives concerne l'élaboration en concertation du règlement intérieur de la classe ou de l'école. *« On travaille dans toutes les classes en début de l'année sur les règles générales de vivre ensemble dans l'école, dans la classe, dans les déplacements, dans la cour »* (Sujet 1). Pour d'autres enseignants cette élaboration des règles est liée à l'âge et à la maturité des élèves :

> *« La citoyenneté : se comporter en citoyen pour le CP, ça commence par le respect de règles à l'école. C'est aussi pour le CM2, le respect des valeurs, on est dans l'apprentissage au CP. Pour les CM2, on peut construire avec eux certaines règles, on peut tout à fait partir en CM2 de la construction du règlement intérieur de la classe avec ce qu'il faut faire pour que tout fonctionne » (Sujet 7E).*

Dans les entretiens que nous avons menés, une bonne majorité des enseignants confirme avoir élaboré de telles règles avec les élèves.

La deuxième catégorie porte sur la prévention et la gestion des problèmes scolaires. Dans ce domaine, nous avons identifié des méthodes de gestion liées aux pratiques d'élaboration des règles. Pour certains, comme les règles sont déjà élaborées avec ou par les élèves, il suffit de leur rappeler la règle et la sanction qui sont généralement affichées dans la classe. Pour d'autres, le problème ponctuel est l'occasion d'une bonne révision et d'éventuelles modifications des règles scolaires. D'autres organisent des séances de discussion collective avec tous les élèves sur la résolution des problèmes.

> *« Soit on en parle de façon collective, soit on attend un peu la récréation et j'en discute avec les enfants concernés » […] « Et ce que je fais aussi… une fois par semaine, on se réunit, tous ensemble, on se met par terre là, on a un petit cahier aussi, on note (c'est un cahier de la classe, cahier des enfants)*

> *où ils peuvent, dans la semaine, noter ce qui était, ce qui n'était pas…. Si… je ne sais pas, qu'est-ce qu'il y avait dans le cahier ce soir ? Il y avait un enfant qui n'arrêtait pas de parler des jeux vidéo et ça a perturbé les autres… On essaie de régler nos différences lors ce petit conseil de classe » (Sujet 3).*

Le troisième type d'échange qu'on peut trouver dans les propos des enseignants concerne la discussion comme méthode d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignants donnent une grande importance à ce type de discussion dans l'éducation à la citoyenneté. Car, il permet l'apprentissage du respect, l'acceptation de la différence et la maîtrise du langage qui constitue une compétence-clef du socle commun de connaissances et de compétences. À vrai dire, la méthode d'enseignement porte aussi bien sur le contenu et les savoirs que sur l'acquisition des compétences civiques et sociales.

> *« L'échange, ça implique beaucoup de choses ; ça implique quelqu'un qui s'exprime et c'est déjà très difficile, pour certains enfants, pour s'exprimer de trouver les mots pour dire et puis de trouver les mots pour être compris. Après, un échange, ça implique quelqu'un qui écoute. Et écouter ce n'est pas simplement entendre. C'est être attentif, recevoir des informations et puis peut-être, après, être amené à réagir sur ces informations. Soit par exemple en disant que je ne suis pas d'accord, soit en rebondissant, en disant moi, je pense que c'est une erreur, et puis après débattre » (Sujet 8).*

Le quatrième type est lié à l'organisation des séances de discussion sur l'actualité. À côté de l'utilité de l'échange, qui permet aux élèves d'apprendre le respect et la maîtrise de la langue, les enseignants confirment l'importance de la discussion sur l'actualité à laquelle le citoyen d'aujourd'hui doit s'intéresser.

> *« Je pense que s'intéresser à l'actualité, c'est aussi être citoyen. Ne pas rester dans sa coquille. Mais s'intéresser à ce qui se passe autour de soi c'est aussi être citoyen. C'est… s'inscrire dans une société qui peut être celle de la famille, qui peut être celle de l'école et qui peut être aussi le monde entier » (Sujet 8).*

C'est pourquoi beaucoup d'enseignants ont évoqué l'organisation de discussions sur l'actualité, qui pourrait concerner la classe et/ou l'école. *« Moi, je réagis tout le temps en fonction de l'actualité et en fonction de ce que les enfants vivent et de ce qu'ils ont envie de débattre »* (Sujet 3).

Pour certains enseignants comme le Sujet 7, cette discussion se limite à l'actualité de l'école. Pour d'autres, elle peut aussi porter sur des thèmes de l'actualité politique et sociale.

> *« L'éducation à la citoyenneté n'est pas programmée. C'est moi qui choisis. Mais, s'il y a des choses comme l'attentat qui n'est pas prévu, il y a un moment où il faut en parler. Quand il y a des élections. Coupe du monde, mariage de princes d'Angleterre. Est-ce qu'on peut avoir une femme présidente » (Sujet 1).*

Le tableau suivant récapitule les différents thèmes de discussion qui sont cités par les professeurs des écoles interrogés.

Tableau 4.7. Thèmes de discussion mentionnés par les enseignants

THÈME DE DISCUSSION	SUJET
• Actualité de l'école	1, 3, 4 et 7
• Actualité sociale et politique	1, 4 et 8
• Discussion à visée philosophique	6, 7 et 3
• Échange et discussion pédagogique	2, 4 et 6
• Gestion des problèmes	3 et 6
• Élaboration et concertation	3, 6 et 7

Le cinquième type de discussions mentionnées dans les pratiques des enseignants est à visée philosophique. Bien que cette pratique soit en accord avec les orientations officielles, elle ne représente pas les mêmes valeurs et objectifs chez les enseignants comme on peut le remarquer dans cette discussion entre les deux sujets de l'entretien 7 :

> *« Sujet 7D. On peut partir, je verrais plus moi, on peut partir plus sur une phrase qu'une commande. Toi, la leçon philos. Tu vois, quoi ?...*
> *Sujet 7E. Ce que je viens de dire. C'est plus philosophique que des leçons morales.*
> *Sujet 7D. La petite phrase au tableau tous les matins ou pas tous les matins… ou on trouve… chaque semaine il y a une petite phrase au tableau et on discute dessus, et on débat dessus. Mais après… ça reste, voilà, plus philosophique que des leçons morales.*
> *Sujet 7E. Moi, Je n'appelle pas ça vraiment une leçon morale.*

Sujet 7D. Non, non,
Sujet 7E. Pour moi la citoyenneté ne s'enseigne pas, parce qu'elle se transmet, parce qu'elle se comprend plus qu'elle s'enseigne.
Sujet 7D. Elle se ressent aussi »

Cette représentation différente des pratiques citoyennes se trouve chez bon nombre d'enseignants, comme chez le sujet 8 : *« L'objectif premier, c'est pas l'éducation à la citoyenneté. C'est être capable de s'exprimer sur un sujet qu'on a choisi devant ses camarades »* (Sujet 8).

- **Le travail en groupe**

Le deuxième élément auquel les enseignants donnent une grande importance dans l'éducation à la citoyenneté est celui du *travail en groupe* entre les élèves. Pour les enseignants, ce type de travail favorise le respect, la coopération, la solidarité et la responsabilisation des élèves. Beaucoup de termes ont été utilisés par les interviewés pour décrire ce type de pratiques et de travail collectif. Selon eux, il peut concerner les élèves d'une même classe (niveau intra-classe), d'une même école (niveau interclasses) et même quelquefois de différentes écoles (niveau inter-écoles). On peut citer à titre d'exemples les termes et les expressions suivants : *le travail en groupe, travailler ensemble, privilégier les jeux de groupe de classe, le jeu collectif, les activités participatives, les projets découvertes* et l'expression *on fait des choses ensemble*.

Pour le Sujet 3, le travail en groupe, qui représente une sorte de *pédagogie différenciée*, peut être utile en matière de l'éducation à la citoyenneté selon le mode d'organisation des groupes. Pour lui, la composition des groupes des élèves par niveaux lui permet de laisser les plus forts travailler seuls et de gagner du temps pour aider ceux qui ont besoin de plus de soutien. Ce professeur dit qu'il organise aussi quelquefois le travail en groupes mixtes de différents niveaux. Ce qui permet de faire une sorte de tutorat entre les élèves.

Par ailleurs, le tutorat comme pratique citoyenne (Finkelsztein-Ducros, 2003) est souvent cité par les professeurs interviewés. Pour le Sujet 7D, le tutorat mené surtout au niveau interclasse comme lorsque des élèves de CM2 aident des enfants de CP, encourage la responsabilisation des premiers. Pour les enseignants Sujet 7D et Sujet 7E, ce type de travail en groupes intra et interclasses favorise l'acquisition par les élèves des valeurs démocratiques

et citoyennes (telles que le respect et l'acceptation des différences, l'entraide, le courage et la solidarité) :

> *« On fait le fédérateur, comme par exemple une journée d'athlétisme, tous les élèves de l'école avec un mélange de tous les élèves des différentes niveaux dans chaque groupe. Les groupes seront mixtes à travers les classes. Par contre, on n'est pas dans la compétition ces jours-là. On est dans la participation et le plaisir et les valeurs comme la solidarité, s'encourager, et là aussi, au niveau du sport, le respect des autres, c'est pour ça qu'on le fait d'ailleurs »*
> *[…] « J'ajouterais la solidarité parce que quand les CP finissent un travail, ceux qui ont fini rapidement leur travail ils ont autorisés à aller aider ceux qui mettent un peu plus de temps » (Sujets 7D et 7E).*

De plus, plusieurs enseignants citent la *pédagogie du projet* comme un outil important pour l'éducation à la citoyenneté. *« Moi je pense que le plus riche, c'est leur enseigner par la pédagogie du projet. Par exemple, on part dans une classe verte »* (Sujet 3). Pour le Sujet 7 *les classes découvertes* représentent des bons moments pour éduquer à la citoyenneté en encourageant l'autonomie et le respect des autres.

Rappelons que ces méthodes actives font en premier lieu référence à Dewey qui *lance la méthode learning by doing, qui consiste à apprendre par et dans l'action* (Reverdy, 2013, p. 47). Ainsi, notre constat corrobore les résultats obtenus par l'Eurydice (2005), selon lesquels les écoles dans bon nombre des pays européens font de plus en plus appel à cette approche de l'éducation à la citoyenneté basée sur *l'apprentissage par le travail actif (active learning by doing).*

Galichet (2002) insiste sur l'importance du travail en commun comme une base d'un modèle de citoyenneté. Il indique que la division du travail constitue l'origine du lien social et le garant de la cohésion sociale, comme en parle Platon et Marx. Pour Galichet, toutes les activités qui nécessitent le travail en commun et en groupes, en suscitant l'entraide et la coopération, constituent des pratiques pédagogiques qui visent la préparation à la citoyenneté.

Tableau 4.8. Extraits des paroles des enseignants sur le travail des élèves en groupe

Sujet 1	*Il y a le sport, le jeu collectif, c'est très important aussi.*
Sujet 2	*On fait des choses en tant groupe de classe, on fait un spectacle de danse de fin d'année. On crée une motivation collective pour les aider les uns aux autres. On va participer au concours. Privilégier les jeux de groupe de classe.*
Sujet 3	*J'essaie de faire une sorte de pédagogie différenciée au sein de ma classe parce que j'ai tellement d'enfants différents. C'est aussi pour ça que je fais beaucoup de travail en groupe, parce que quand j'ai des élèves qui sont à l'aise et qui peuvent travailler ensemble et puis à la limite n'ont pas besoin de moi, alors que j'en ai d'autres qui ont plus besoin de moi… comme ça je peux venir et puis travailler davantage avec eux.*
Sujet 7	*On a le projet de l'école sur lequel on inscrit l'éducation à la citoyenneté. Et en fait, on a… on est parti sur des projets. On fait le fédérateur comme par exemple une journée d'athlétisme, tous les élèves de l'école avec un mélange de tous les élèves des différents niveaux dans chaque groupe. Les groupes seront mixtes à travers les classes. Par contre, on n'est pas dans la compétition ces jours-là, on est dans la participation et le plaisir et les valeurs comme la solidarité, s'encourager, et là aussi, au niveau du sport, le respect des autres… c'est pour ça qu'on le fait d'ailleurs.*

- **La responsabilisation**

La responsabilisation des élèves a été évoquée par plusieurs enseignants. Cette responsabilité peut aller d'un simple geste comme l'effacement du tableau jusqu'à l'établissement des systèmes responsabilisant des élèves dans leurs écoles comme *les délégués des classes, le tutorat* et *la médiation entre pairs*.

> *« A été instauré un système qu'on a appelle un système de gilet jaune, c'est-à-dire à chaque récréation il y a deux élèves, soit de CM1 soit de CM2, c'est-à-dire les plus grands qui portent un gilet fluo, un gilet jaune » […] « Et puis en cas de bagarre, je peux dire que jamais on l'a vu chez nous. Mais s'il y avait des bagarres, ils peuvent, on va dire, jouer on peut dire, un rôle de médiateur. C'est peut-être un peu ambitieux parce qu'on sait bien qu'on n'est pas médiateur. Il faut une petite formation. Mais, disons, ils peuvent essayer de calmer le jeu un peu, et puis, en tout cas, on avertit après les adultes. Voyez, un petit peu, on essaie d'impliquer les enfants dans la gestion des rapports avec autrui » (Sujet 8).*

Pour le Sujet 6, cette responsabilité passe par la notion de représentativité, outil important de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Comme la ville de Dijon a mis en place un Conseil municipal d'enfants,[51] pour cette enseignante, la responsabilisation de ces derniers passe par l'idée des délégués des classes et de représentation, ainsi que par la notion d'égalité dans cette élection où *les petits CP ont les mêmes voix que les CM2* (Sujet 6).

3 . 5 . 4. Contextualisation des pratiques de l'éducation à la citoyenneté et les difficultés rencontrées

Les processus de contextualisation des pratiques enseignantes ne sont pas nouveaux de (e.g. Baillat, Espinoza, & Vincent, 2001 ; Marcel, 1998, 2002a, 2002b ; Marcel & Rayou, 2004). Ces processus *désignent l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action* (Marcel, 2002d). Nos interviewés sont conscients que la contextualisation de l'éducation à la citoyenneté dépend de l'implantation de l'école et des caractéristiques de sa population. Bon nombre d'enseignants évoquent une différence entre les écoles (Sujets 4, 5, 6, 7D et 7E). Le tableau suivant regroupe des exemples de paroles d'enseignants à ce propos.

Tableau 4.9. Les énoncés des enseignants sur la contextualisation des pratiques

LE SUJET	LES CITATIONS
Sujet 2	*Il y a des endroits plus faciles que d'autres.*
Sujet 5	*Bien sur les écoles ne sont pas comparables. Ici vous avez vu cette fille qui est entrée…qui est très gentille, comme les autres, et qui est bien élevée. C'est merveilleux.*
Sujet 6	*Situation différente d'une école à l'autre.*
Sujet 7E (2 reprise)	• *Une autre école qui est très différente et où il existe des enfants d'origines différentes... Il existe un fort besoin d'éducation à la citoyenneté et je suis parti de la différence dans la classe.* • *Je pense qu'on ne fait pas…l'éducation à la citoyenneté n'est pas enseignée à l'école [x1] à Dijon, sans stigmatiser la [x2]. Je pense que les enseignants n'enseignent pas de la même manière, parce que… parce qu'ils n'ont peut-être pas le même projet. Ils ont d'autres problématiques.*

[51]Conseil municipal d'enfants, https://www.dijon.fr/Je-participe/Conseil-municipal-d-enfants

Dans les entretiens, les enseignants ont toujours associé cette contextualisation aux difficultés rencontrées dans l'éducation à la citoyenneté. Pour certains enseignants, le fait d'être dans une école qui se trouve dans un quartier dit difficile et où il y a beaucoup de conflits est propice aux malentendus avec les parents d'élèves. Il y a même parfois des confrontations liées à l'éducation à la citoyenneté.

> *« Vous êtes dans une école sereine, vous pouvez parler de citoyenneté, de respect de l'autre etc. Vous êtes dans une école où la loi est complètement floue ou n'existe pas et où il y a cinquante conflits par jour, la citoyenneté comme drapeau, ça ne résonne pas parce que les enfants voient le contraire » (Sujet 5).*

Parmi les difficultés déclarées par les enseignants, la gestion de l'hétérogénéité des élèves liée à l'implantation de l'école apparaissent en premier lieu. Cette idée s'accorde avec des études antérieures sur la difficulté de gestion de l'hétérogénéité des élèves ressentie par les enseignants (Attali & Bressoux, 2002).

Nous avons pu identifier deux types de difficultés : celles relevant des comportements des élèves et celles dites organisationnelles. Les premières se rapportent au manque de respect, au refus de travail et à la perturbation du travail scolaire. Les secondes concernent le manque de temps, les programmes trop chargés, les caractéristiques des élèves (relatives à leurs origines socioculturelles et à l'hétérogénéité de leur niveau scolaire), la relation avec les parents et les demandes de la hiérarchie. Le tableau ci-après synthétise les types de difficultés déclarées par les enseignants.

Tableau 4.10. Les difficultés déclarées par les enseignants

N° DE SUJET	TYPE DE DIFFICULTÉS RENCONTRÉES
Sujet 1	Comportements des élèves, tranche d'âge.
Sujet 2	Temps, localisation de l'école, hétérogénéité des niveaux des élèves, manque de respect et stigmatisation des élèves
Sujet 3	Programme, temps, conflits (comportements).
Sujet 4	Temps, hétérogénéité des niveaux des élèves, enfant roi (comportement).
Sujet 5	Comportements, hétérogénéité des élèves, violence et conflits dans l'établissement.
Sujet 6	Relation avec les parents /enfant roi, emplacement de l'école (quartier).
Sujet 7D et Sujet 7E	Manque de respect, emplacement de l'école, relation avec les familles (et appartenance à des familles favorisées ou défavorisées), temps, programmes chargés, hétérogénéité sociale des élèves.
Sujet 8	Temps, relation avec les familles (ou le quartier).

3 . 5 . 5. Traitement transversal des thèmes citoyens

La transversalité de l'éducation à la citoyenneté, soulignée à la fois dans les textes officiels et la littérature, se trouve répertoriée dans le discours de la majorité des professeurs interrogés. Les sujets (1, 2, 6, 7, 8) ont bien décrit le travail sur l'éducation à la citoyenneté comme transversal.

> *« C'est vraiment quelque chose qui est dans plusieurs matières. Donc, effectivement, je ne peux pas dire que tous les jours je fais une demi-heure de citoyenneté. Il y aura un certain temps de situation, si je fais la sécurité routière, évidemment je fais de la citoyenneté. Mais, à part ça, si je lis une histoire, ou un texte de littérature enfantine et que dans ce texte il y a par exemple deux groupes d'enfants qui sont en train de débattre dans ce texte, quand vous expliquez le vocabulaire de ce texte ou quand vous dites aux enfants : vous, qu'est-ce vous voulez faire à la place du héros de l'histoire ?*

On va faire de la citoyenneté aussi. Mais c'est une citoyenneté transversale » (Sujet 8).

D'autres enseignants, comme le Sujet 3, insistent sur l'importance d'autres matières comme l'histoire et la géographie qui aident à donner aux élèves une culture commune. Cette idée est en accord avec la finalité assignée par la République dans son projet politique et civique à l'enseignement de l'histoire et de la géographie qui « *transmettent aux générations futures une conception partagée du territoire, de la mémoire collective, du pouvoir »* (Audigier, 1995).

3 . 5 . 6. Positions des enseignants sur l'enseignement moral et civique

Nous avons montré plus haut comment les orientations officielles ont adopté depuis un moment déjà une nouvelle approche constructiviste de l'enseignement de la morale. Selon cette approche, privilégiant aussi la pédagogie de l'activité et de l'expérience, les élèves construisent eux-mêmes les règles qui gouvernent leur comportement (Le Du, 2007). Ces orientations assignent à cet enseignement des séances spécifiques avec des horaires précis. Cependant, la majorité de nos interviewés a exprimé des réticences concernant l'enseignement de la morale. Pour eux, cet enseignement est *d'ordre situationnel* et constitue un *fait quotidien* dans les vécus des élèves. Cela relève de la *normalisation* des comportements et de l'apprentissage du *vivre-ensemble* (Audigier, 2007). Leurs pratiques s'envisagent plutôt dans une perspective de normalisation des comportements. De là vient aussi leur définition de l'éducation à la citoyenneté comme le fait d'apprendre le *vivre ensemble* et l'importance qu'ils donnent à l'apprentissage du respect des règles et des lois.

« Moi, c'est vrai que je ne suis pas pour l'apprentissage de la morale, c'est vrai c'est un truc que je fais dans, comment dire ? dans ma classe, vous savez des fois on dit, mets une belle phrase au tableau et on y réfléchit (…) je ne fais pas. Mais par contre, si par exemple, il y en a deux qui sont battus à la récréation, elle va être là la morale, quoi. Pourquoi tu fais ça ? Ça avance à quoi ? La morale, elle va être là. C'est comme ça que je vais la traiter. Ça part toujours, je dis, ça part toujours d'un vécu d'un élève ou de la classe ou de l'école » (Sujet 3).

La plupart des professeurs des écoles pensent que l'enseignement de la morale incombe à la famille, qui en est responsable. La complémentarité de son rôle avec l'école est importante. Puisque le rôle de l'École est complémentaire, cet enseignement est *occasionnel*

et dépend des situations vécues par les élèves à l'école. Il n'importe absolument pas, selon eux, de dédier des horaires spécifiques à cet enseignement. Pour certains enseignants, le cours de la morale n'a pas d'impact sur les élèves et ne devrait pas avoir lieu. Les enseignants s'accordent aussi sur la difficulté de cet enseignement lié à son abstraction. Ces réticences envers l'enseignement de la morale (ou *leçons de morale*), se trouvent dans des propos des grands penseurs et praticiens de l'éducation comme Freinet. Selon ce dernier (1960) « *la morale ne s'enseigne pas ; elle se pratique » […] « elle se vit ».*

De plus, pour certains enseignants, l'École doit être un *lieu sacré* loin des problèmes politiques et sociaux. Si l'enseignement de la morale fait l'objet notamment des séances de discussion et des débats réglementés pour quelques enseignants, il est difficile de mener ces séances dans le calme et la sérénité. Donc, ils ont peur de ne pas transformer ces séances en chaos.

D'ailleurs, il importe d'indiquer que les entretiens de recherche ont été faits en 2015, l'année d'entrée en vigueur des nouveaux programmes d'enseignement moral et civique. Parce que des réticences envers de l'enseignement moral et civique ont été également soulignée pendant le débat national qu'il a été lancé sur cet enseignement en 2012. Ce débat a déjà suscité de nombreuses publications (*e.g.* Berton & Leleux, 2018 ; Kahn, 2015 ; Lalanne, 2017). Cela se manifeste aussi dans les travaux et les interventions qui ont été faits par le groupe de travail du Conseil supérieur des programmes sur l'enseignement moral et civique (voir plus haut).

Cette position envers l'enseignement de la morale va d'un refus absolu à une pratique ponctuelle chez quelques-uns. Ce refus de consacrer un cours avec des horaires précis à l'enseignement de la morale vient aussi d'un sentiment de difficulté lié à *l'abstraction* de la morale (Sujets 6 et 8) et d'inefficacité de ce type de cours (Sujets 1 et 2). Pour d'autres, l'enseignement de la morale passe par l'exemplarité de l'enseignant (Sujet 5) et par la pédagogie et les pratiques de classe selon le Sujet 8. Ce dernier explique aussi qu'il incite au respect et au travail coopératif et solidaire entre les élèves par sa pédagogie. Le tableau suivant porte sur les points de vue des professeurs sur l'enseignement de la morale. Il montre que leurs avis diffèrent d'un enseignant à l'autre.

Tableau 4.11. Les points de vue des professeurs des écoles sur l'enseignement de la morale

Le sujet	positions et pratiques	les citations
Sujet 1	Refus absolu	• *Si ça [écrire la phrase de moral] sert à quelque chose, je le fais.*
Sujet 2	Refus absolu	• *Le cours de morale, on ne fait pas. On ne fait pas en tant que cours de morale. La morale est situationnelle.* • *On n'a pas le temps de faire le cours de morale et l'important c'est les maths, etc. […] On peut le gérer en transversal.*
Sujet 3	Refus	• *Moi, c'est vrai que je ne suis pas pour l'apprentissage de la morale, c'est vrai c'est un truc que je fais dans, comment dire ? dans ma classe, vous savez des fois on dit, mets une belle phrase au tableau et on y réfléchit. […] je ne fais pas. Mais par contre, si par exemple, il en y a deux qui sont battus à la récréation, elle va être là la morale, quoi. Pourquoi tu fais ça ? Ça avance à quoi ? La morale, elle va être là. C'est comme ça que je vais la traiter. Ça part toujours, je dis, ça part toujours d'un vécu d'un élève ou de la classe ou de l'école.*
Sujet 4	(fait quotidien, donc, refus)	• *Le cours de morale est toujours à l'école. […] À chaque moment on fait la morale. Dans le cours on applique partout.* • *Quand l'enfant applique on fait la morale : est-ce que l'enfant respecte les jeunes dans le bus ? Est-ce qu'en dehors de l'école il respecte les règles ?*
Sujet 5	(morale par l'exemple)	• *L'important, c'est la morale de l'enseignant. Pour être dynamique. […] Il passe par la morale de l'enseignant.*
Sujet 6	Refus à cause de difficulté	• *Les problèmes d'enseigner la morale, c'est que la morale est abstraite. […] Sur la morale, on peut être confronté à des élèves à qui leurs parents expliquent des choses, peut-être même dans le mauvais sens.*
Sujet 7	Plutôt refus	• *Le cours de morale : ça reste très théorique. Si je reviens à 18eme siècle écrire tu n'as pas le droit de taper ton camarade, ils savent tous, c'est au quotidien. […] L'important, c'est vivre la citoyenneté concrètement. C'est pour ça, les leçons de morale, c'est joli dans les textes officiels. Ça reste très théorique.* • *On réagit à ce qui se passe dans l'école. Pour moi, les leçons de morale me dérangent un petit peu.* • *J'écris une phrase et on discute dessus, on débat dessus, c'est philosophique.*
Sujet 8	Plutôt refus	• *Pour le cours de morale, je préfère de partir du concret, un élément qu'on peut rencontrer, qui peut poser question.* • *On crée dans le vécu des élèves. […] La seule difficulté, c'est qu'il y a des idées ou des notions qui sont difficiles à aborder. Selon leur degré de maturité. […] Si on l'inscrit dans les pratiques de la classe, pas besoin de temps consacré.*

3 . 5 . 7. Choix des thèmes

Certains enseignants insistent sur leur liberté dans la façon d'enseigner ; « *on a le programme qu'on doit suivre et on a aussi la grande liberté sur la façon d'enseigner* » (Sujet 3). La majorité des enseignants rapporte qu'elle réagit à l'actualité, en particulier sur l'école et de la classe. Certains répondent aux demandes des élèves et à leur envie de débattre (Sujet 3). Pourtant, pour la plupart d'entre eux la ligne rouge est les programmes et les prescriptions officielles.

> *« Il y a les choses qui nous sont imposées, par exemple connaître les symboles de la République de France, connaître la Marseillaise, la situation politique, qu'est-ce c'est le droit de vote, L'Assemblée Nationale, qu'est-ce c'est un passeport, tout ce qui de leur vocabulaire… » (Sujet 8).*

4. Discussion et élaboration des hypothèses secondaires

4 . 1. Discussion générale

À l'issue de l'examen des textes officiels abordés et de l'analyse des entretiens menés avec les professeurs, nous étudions la mesure selon laquelle les enseignants traitent dans leurs classes des thèmes et des sujets recommandés par l'Éducation Nationale en matière d'éducation à la citoyenneté. À notre connaissance, aucune recherche n'a été faite à ce propos.

Par ailleurs, nous constatons que le Ministère de l'Éducation Nationale recommande aux enseignants de se baser non seulement sur les instructions officielles, mais aussi sur l'actualité socio-politique. Il leur recommande, aussi, de tenir compte de la vie quotidienne de l'école et des besoins des élèves. C'est ainsi que nous nous sommes fixés, également, comme objectif d'étudier le degré d'application de ces prescriptions par les professeurs des écoles.

De l'analyse des entretiens conduits avec les professeurs, nous avons dégagé un certain nombre d'affirmations différentes qui traduisent des points de vue divergents des enseignants en ce qui concerne le rôle et l'utilité ou non de l'enseignement moral et civique. Les professeurs disent que ce dernier incombe à la responsabilité de la famille ou ne relève pas de l'école, car celle-ci doit rester un lieu sacré loin des problèmes sociopolitiques. Ils indiquent aussi qu'il est d'ordre situationnel, non lié à des horaires spécifiques, inutile et sans impact sur les élèves ou abstrait suscitant trop de discussions. Pour cela, nous nous sommes

intéressés à examiner les points de vue des professeurs des écoles sur l'enseignement moral et civique selon l'approche statistique quantitative, afin de connaître l'ampleur de ces points de vue. On a cherché à déterminer la mesure selon laquelle ces derniers s'accordent avec l'orientation officielle de l'Éducation Nationale.

De notre examen des textes officiels, il ressort tout d'abord cinq pratiques à adopter en classe qui sont recommandées en matière d'éducation à la citoyenneté par le Ministère de l'Éducation Nationale, pratiques qu'il importe d'étudier dans notre étude. Celles-ci concernent la discussion, la coopération, la solidarité, la responsabilisation et la gestion des problèmes scolaires. Quatre autres facteurs sont ensuite identifiés, dans l'examen des textes, sur la qualité de la vie citoyenne à l'école. Il s'agit du travail en équipes, de la coopération de l'école avec les parents d'élèves, de sa collaboration avec les partenaires extérieures et de l'engagement des élèves dans les activités scolaires de l'école. Pendant les entretiens, deux contraintes ou difficultés rencontrées en classe sont essentiellement citées par les professeurs dans l'enseignement moral et civique. Elles concernent le non-respect d'autrui par les élèves et le contexte organisationnel défavorable de la classe. L'ensemble des facteurs abordés ont fait du questionnaire de notre étude, que nous administré aux professeurs constituant notre échantillon afin de répondre aux objectifs approfondis de cette étude. Nous allons détailler, maintenant, les questions principales et les hypothèses de départ de cette thèse (voir pages 118-120). Ce qui nous amènera à émettre des sous-hypothèses pour chacun des points abordés ci-dessous.

4 . 2. Enseignement moral et civique

Dans un premier temps, nous avons posé les questions suivantes : combien d'heures par semaine les professeurs consacrent-ils à l'enseignement moral et civique ? Quels sont les thèmes et les sujets les plus fréquents dans cet enseignement ?

Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressés aux critères sur lesquels les enseignants s'appuient lors du choix des thèmes à enseigner. Nous avons cherché aussi à savoir s'il existe à ce propos des différences entre les enseignants selon leurs caractéristiques socioprofessionnelles et les caractéristiques contextuelles de l'école.

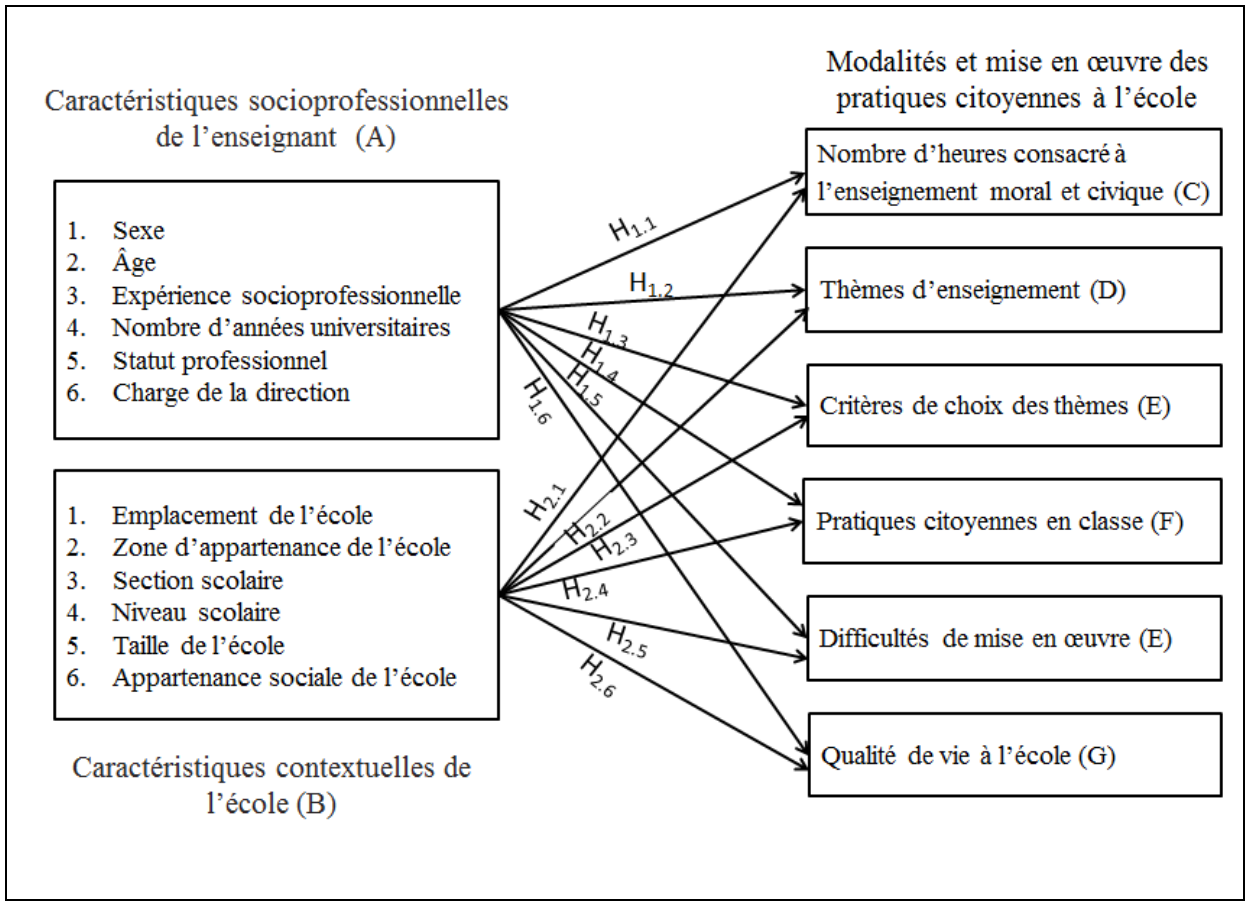
Dans un dernier temps, nous avons souhaité examiner le point de vue des professeurs des écoles tel qu'il se dégage de l'analyse exploratoire des entretiens sur l'enseignement moral et civique, en cherchant à déterminer dans quelle mesure ils sont en accord avec l'orientation

officielle de du Ministère de l'Éducation Nationale. Nous supposons, sur la base de l'examen de la littérature, des textes officiels et des entretiens présentés plus haut, que le degré d'application des prescriptions diffère en fonction de leurs caractéristiques socioprofessionnelles et celles contextuelles de l'école. L'applicabilité des prescriptions officielles portera sur les modalités et la mise en œuvre des pratiques citoyennes à l'école. Il s'agit du nombre d'heures consacrées à l'enseignement moral et civique, des thèmes d'enseignement, des critères des professeurs, des pratiques citoyennes en classe et leurs difficultés de mise en œuvre ainsi que de la qualité de vie à l'école et de leurs points de vue sur l'enseignement moral et civique (voir chapitres III et IV). Sur la base de l'ensemble des constatations faites et des questions abordées, nous formulons une série d'hypothèses récapitulées dans le schéma suivant.

Dans ce schéma, les flèches indiquent l'effet de chacune des variables présentées à gauche sur chaque variable qui se trouve à droite. Nous pouvons détailler, ainsi, les deux principales hypothèses de départ (indiquées dans la page 120) :

- Les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant exercent des effets sur les modalités et la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'école, à savoir sur le nombre d'heures hebdomadaires consacrées à l'enseignement moral et civique (*Hyp. 1.1*), les thèmes d'enseignement (*Hyp. 1.2*), les critères des choix des thèmes (*Hyp. 1.3*), les pratiques citoyennes en classe (*Hyp. 1.4*), et leurs difficultés de mise en œuvre (*Hyp. 1.5*), ainsi que sur les facteurs de la qualité de vie à l'école (*Hyp. 1.6*).

- Les caractéristiques contextuelles de l'école exercent des effets sur le nombre d'heures hebdomadaire consacré à l'enseignement moral et civique (*Hyp. 2.1*), les thèmes (*Hyp. 2.2*), les critères de choix des thèmes par les enseignants (*Hyp. 2.3*), leurs pratiques citoyennes en classe (*Hyp. 2.4*), et leurs difficultés de mise en œuvre de ces pratiques (*Hyp. 2.5*), ainsi que sur les facteurs relatifs à la qualité de vie citoyenne de l'école (*Hyp. 2.6*).



Expérience professionnelle (nombre d'années d'enseignement), Nombre d'années universitaires (de bac + 2 années à Bac + 8), Statut professionnel (stagiaire, vacataire, titulaire), Emplacement de l'école (centre-ville, en dehors), Zone de l'école (école ordinaire, REP et REP+), Section scolaire (classes d'enseignement général, classes spécialisées), Niveau scolaire (du CP au CM2), Appartenance sociale de l'école (de la plupart des élèves).

Figure 4.1. Schéma récapitulatif des hypothèses relatives aux déterminants sur les modalités et la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'école

4 . 3. Pratiques citoyennes des enseignants en classe, difficultés et facteurs de la qualité de vie à l'école

4 . 3 . 1. Le degré d'application des textes officiels et les difficultés ressenties

De l'examen des textes officiels et de l'analyse de nos entretiens de recherche, une série de questions a été soulevée sur les pratiques des enseignants, les difficultés rencontrées en classe et les quatre facteurs relatifs à la qualité de vie à l'école. À partir de ces questions, nous avons élaboré les hypothèses suivantes. Chacune se décompose en plusieurs sous-hypothèses :

Hypothèse 3. Les enseignants répondent aux prescriptions officielles en adoptant des pratiques citoyennes qui sont requises en classe par l'Éducation Nationale :

- Hyp.$_{3.1.}$ Les enseignants favorisent la discussion démocratique au sein de leur classe.
- Hyp.$_{3.2.}$ Les enseignants adoptent des pratiques qui favorisent la coopération entre les élèves.
- Hyp.$_{3.3.}$ Les enseignants mettent en place des conditions favorables à l'apprentissage de la solidarité.
- Hyp.$_{3.4.}$ Les enseignants favorisent en classe la responsabilisation des élèves.
- Hyp.$_{3.5.}$ Les enseignants exploitent les problèmes de discipline pour éduquer à la citoyenneté.

Hypothèse 4. Les difficultés (ou contraintes) rencontrées par les enseignants entravent la mise en œuvre de leurs pratiques citoyennes en classe, à savoir :

- Hyp.$_{4.1.}$ Le non-respect d'autrui par les élèves en classe entrave la mise en œuvre des pratiques.
- Hyp.$_{4.2.}$ Le contexte organisationnel défavorable de la classe entrave la mise en œuvre des pratiques.

Hypothèse 5. Les écoles s'inspirent des recommandations officielles pour améliorer la qualité de vie scolaire propice à l'éducation à la citoyenneté :

- Hyp.$_{5.1}$. Les écoles travaillent en équipe pour réaliser les objectifs de l'éducation à la citoyenneté.
- Hyp.$_{5.2}$. Les écoles engagent les élèves dans la réalisation des activités scolaires.
- Hyp.$_{5.3.}$ Les écoles coopèrent avec les familles dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté.
- Hyp.$_{5.4.}$ Les écoles collaborent avec des partenaires locaux pour enseigner aux élèves la citoyenneté dans le cadre d'actions et de projets communs.

4.3.2. Les effets de la qualité de vie à l'école et des difficultés sur les pratiques

Nous nous sommes fixés comme objectif principal, dans cette partie de l'étude, d'estimer les effets des facteurs relatifs à la qualité de vie à l'école et des difficultés rencontrées en classe sur les pratiques citoyennes des enseignants dans cette dernière. Les enseignants interviewés dans cette étude nous ont expliqué que lesdites difficultés les empêchent de mener leurs pratiques citoyennes en classe. Ils ont évoqué deux types de difficultés rencontrées en classe, à savoir le non-respect d'autrui par les élèves et le contexte organisationnel défavorable de la classe. Notre hypothèse est que ces deux types de difficultés influencent négativement les dites pratiques des enseignants.

Le Ministère de l'Éducation Nationale recommande d'agir sur le climat scolaire, afin d'améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage dans la classe (voir chapitre II) ; ce qui nous incite à étudier l'impact des facteurs de qualité de vie à l'école sur les pratiques des enseignants en classe. Cette recommandation s'appuie sur les résultats d'études qui montrent que le bon climat de l'établissement et la qualité de vie scolaire favorisent les pratiques citoyennes en classe (Cohen et al., 2009).

Nous considérons, ainsi, que les facteurs relatifs à la qualité de vie scolaire sont des variables indépendantes qui déterminent les pratiques citoyennes des enseignants en classe. Ceci est lié au fait que les pratiques des enseignants à l'école primaire ne sont plus seulement considérées comme des activités essentiellement individuelles dans l'espace-clos de la classe, mais aussi comme des activités qui sont davantage collectives dans l'espace plus global de

l'école (Marcel, 2004a). C'est pourquoi on parle de plus en plus des *pratiques enseignantes hors de la classe* (Marcel, 2004b), et pas seulement des pratiques d'enseignement en classe (Margerite Altet, 2003 ; Bru, Altet, & Blanchard-Laville, 2004 ; Bru & Maurice, 2001). Pour Marcel (2009) et Maubant (2010), les pratiques collectives dans l'espace plus global de l'école, dites *pratiques enseignantes de travail partagé*, sont en interrelation avec les pratiques individuelles du professeur notamment en classe[52]. Ces pratiques œuvrent à la réorganisation effective du travail scolaire qui n'est pas nécessairement recommandée par le Ministère de l'Éducation Nationale, et se distingue ainsi de l'organisation officielle (De Terssac & Christol, 1991 ; Reynaud, 1999)[53].

Ce qui soutient le point de vue de l'approche ergonomique, selon lequel la prescription officielle n'est pas un *prêt-à-agir* (Frank, et al. 2010). Elle « *ne descend pas directement sur les épaules du professeur de manière individuelle* » (Amigues, 2009). Mais, elle fait plutôt l'objet d'un processus du questionnement, d'interprétation et de redéfinition en fonction des ressources et des contraintes du milieu de travail (Daguzon & Goigoux, 2012).

Pour Amigues (2002), cette « *mobilisation du collectif des professeurs n'est pas seulement une réponse à une injonction administrative (travailler en équipe), mais c'est surtout une initiative collective prise de façon à proposer une réponse commune a des prescriptions* » (p. 201). D'après cet auteur, elle joue donc un rôle décisif dans la réalisation des instructions officielles en classe. Ce qui conduirait à des variations entre les écoles (ou inter-écoles) et des variations entre les enseignants d'une même école (intra-école) dans l'application des recommandations. Selon Amigues, ce processus du questionnement et de redéfinition des prescriptions débouche sur des *auto-prescriptions.* Il débouche, aussi, sur la définition de difficultés et de contraintes *non prévues* qu'on rencontrerait dans la réalisation de ces prescriptions.

Cependant, les réorganisations du travail ne sont pas sans effets sur les activités des enseignants comme sur celles des élèves (Amigues & Lataillade, 2007). Car, elles sont parfois considérées comme des difficultés pour certains enseignants, ou comme des ressources qui simplifient les pratiques pour d'autres. Le *collectif de travail des enseignants*, qui peut prendre des formes diverses selon les établissements secondaires et les écoles primaires, est à

[52] Selon (Marcel, 2009, p. 54), « *Les pratiques enseignantes de travail partagé recouvrent l'ensemble des activités professionnelles mettant en scène plusieurs adultes (autres enseignants, acteurs de l'établissement, partenaires extérieurs), selon des modalités pouvant être interindividuelles ou collectives ».*

[53] Cités par Amigues, Lataillade et Mencherini (2001).

l'origine de la diversité de pratiques inter-établissements et des effets qui peuvent en résulter (Amigues, Lataillade, & Mencherini, 2001, p. 302).

Le modèle théorique, représenté par la figure 4.2, synthétise les relations entre les variables suivantes : les facteurs relatifs à la qualité de vie à l'école, les difficultés rencontrées en classe et les pratiques des enseignants dans cette dernière. La qualité de vie à l'école portera sur quatre facteurs à savoir le travail en équipe, la coopération avec les familles, la collaboration avec les partenaires locaux et l'engagement des élèves de l'école dans les activités scolaires. Les difficultés rencontrées en classe concerneront le non-respect d'autrui par les élèves et le contexte organisationnel défavorable. Les pratiques citoyennes en classe se rapporteront à cinq facteurs : la discussion, la coopération, la solidarité, la responsabilisation et la gestion des problèmes scolaires.

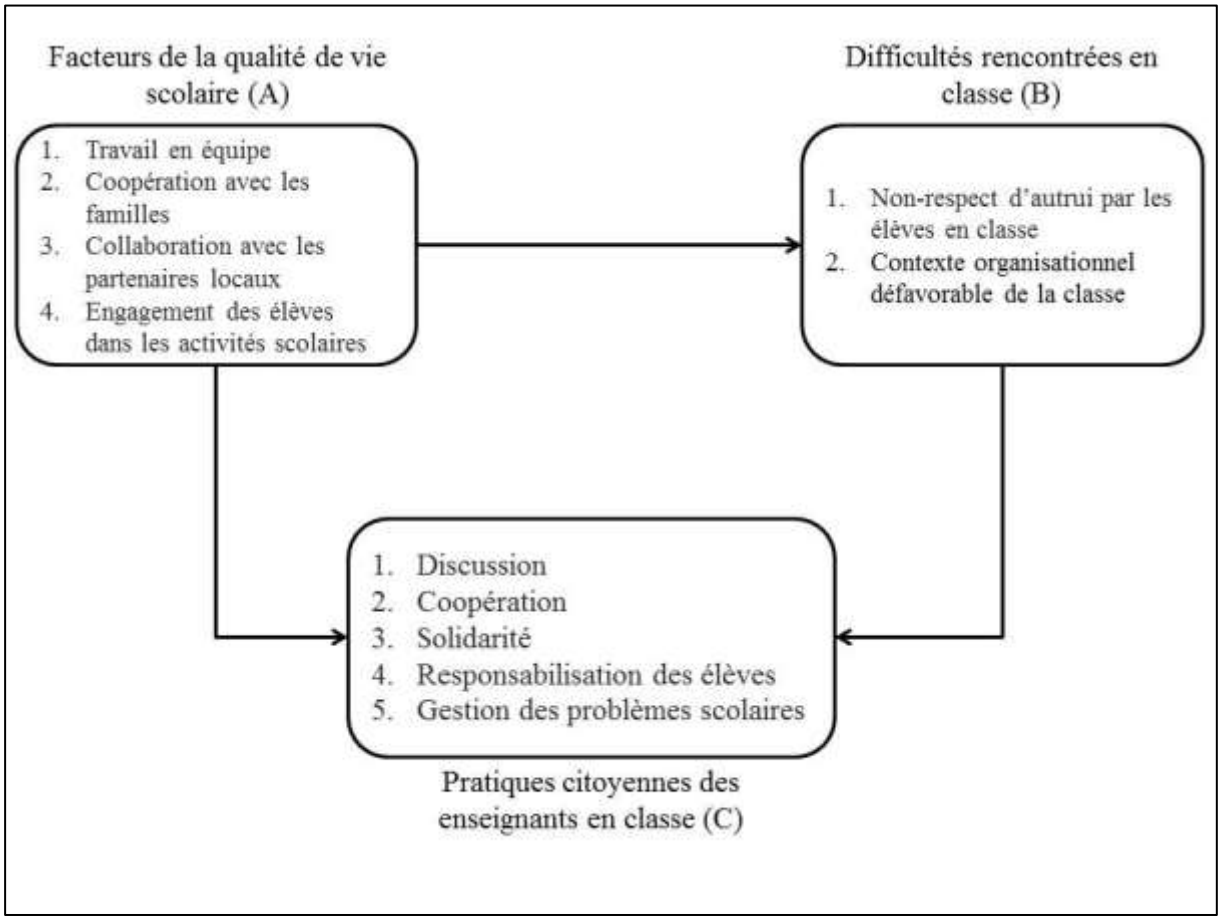


Figure 4.2. Modèle théorique sur les déterminants des pratiques citoyennes des enseignants en classe

Dans ce modèle, les difficultés rencontrées en classe sont intermédiaires. C'est-à-dire qu'elles sont considérées à la fois comme des variables indépendantes, qui expliquent les pratiques enseignantes en classe, et des variables dépendantes des facteurs de la qualité de vie à l'école. L'objectif est de déterminer les effets exercés par ces facteurs sur les pratiques citoyennes en classe directement, ou de manière indirecte à travers les difficultés rencontrées par les professeurs. Ainsi, nos hypothèses pour cette partie sont les suivantes :

Hypothèse 6 : Les facteurs de la qualité de vie scolaire ont des effets négatifs sur les difficultés rencontrées en classe.

Hypothèse 7 : Les facteurs de la qualité de vie à l'école influencent positivement les pratiques citoyennes des enseignants en classe.

Hypothèse 8 : Les difficultés rencontrées en classe exercent des effets négatifs sur les pratiques citoyennes des enseignants.

Hypothèse 9 : Les difficultés rencontrées en classe apportent, indépendamment des facteurs de la qualité de vie, des effets supplémentaires qui lui sont propres dans l'explication des pratiques citoyennes en classe.

.

CHAPITRE V. APPROCHE QUANTITATIVE : LE QUESTIONNAIRE ET LES PROCÉDURES D'ANALYSES STATISTIQUES

1. L'élaboration du questionnaire

Les deux étapes précédentes nous ont permis de catégoriser les pratiques enseignantes et d'accéder à leur vécu grâce à nos entretiens libres et semi-directifs. Cette *subjectivité* des pratiques nécessite une nouvelle étape afin de saisir le sens *objectif* de ces pratiques en les croisant avec leurs indicateurs[54]et leurs déterminants par l'utilisation de questionnaires (De Singly, 2006). Suite à notre phase qualitative, nous avons mené une étude plus quantitative sur l'éducation à la citoyenneté pour analyser à ce propos les divergences entre les enseignants et entre les écoles. Car l'enquête par questionnaire semble être, pour certains, comme le standard et l'idéal d'une enquête scientifique grâce à l'exploitation statistique de ses données (Parizot, 2012).

Halbwachs (1944)[55] met l'accent sur le fait que : *« la statistique permet d'atteindre les caractères d'un groupe, qui ont une réalité pour le groupe entier, mais qu'on ne découvrirait dans aucun membre de ce groupe pris à part et isolément* » (p 114). Les méthodes d'enquête basées sur les statistiques, qui ciblent une population constituent de bons outils de comparaison (De Ketele & Roegiers, 2016). Car elles nous permettent de saisir avec précision non seulement l'homogénéité, mais aussi l'hétérogénéité et les cas extrêmes d'un groupe (Bugeja-Bloch & Couto, 2015).

En nous basant sur les méthodes d'enquêtes, nous déterminerons dans le présent travail la mesure selon laquelle les enseignants répondent aux prescriptions officielles, et étudierons de plus près la réalité de l'éducation à la citoyenneté auprès d'un large échantillon d'enseignants et d'écoles. Ce travail vise un double objectif. D'un côté, il cherche à confirmer

[54] Un indicateur est un signe observable en situation, qui permet d'opérationnaliser un critère. Il possède une valence positive ou négative (De Ketele & Roegiers, 2015, p. 56).
[55] Cité par O. Martin (1999).

ou à infirmer, du point de vue statistique, la phase exploratoire que nous avons menée pendant les étapes précédentes. De l'autre côté, il essaie *d'instrumentaliser* les prescriptions officielles et d'objectiver les pratiques et les actions décrites par les enseignants durant les entretiens. Dans les pages suivantes, nous décrivons la construction et la dernière forme de notre questionnaire.

1 . 1. La conception

Le questionnaire a été fait pour approfondir notre connaissance de l'état des lieux de l'éducation à la citoyenneté. Il a été construit en fonction des hypothèses issues de notre cadre théorique, de notre analyse documentaire et des résultats obtenus lors de nos étapes exploratoires (textes et entretiens). Brièvement, ce questionnaire a été développé pour connaître les thèmes et sujets que les enseignants traitent en classe, leurs positions envers l'enseignement moral et civique ainsi que leurs pratiques citoyennes en classe (voir description détaillée plus loin). L'étude porte aussi sur les déterminants des pratiques citoyennes des enseignants et sur leur perception de la qualité de vie dans leur école.

Les questions ou les indicateurs ont été créés principalement à partir des recommandations officielles, des travaux scientifiques et particulièrement des discours des enseignants lors de nos entretiens de recherche. À vrai dire, la majorité des indicateurs ainsi que la détermination des éléments de mesure proviennent des discours des enseignants. Ce qui plaide en faveur de la validité du contenu des échelles de mesure que nous élaborons plus loin.

Dans la première version de notre questionnaire, notre objectif était de connaître les thèmes et sujets que les enseignants traitent dans leurs cours ainsi que le point de vue des enseignants sur l'enseignement de la morale et les difficultés rencontrées dans ce dernier. Nous souhaitions, aussi, savoir sur quels critères les enseignants se basent pour choisir leurs thèmes d'enseignement. Les professeurs des écoles ont été priés de choisir entre 33 thèmes ou sujets proposés, avec la possibilité d'en ajouter d'autres. Les critères de choix de ces derniers furent représentés par 6 items (générés par nous-mêmes), en laissant néanmoins à l'enseignant la liberté d'ajouter d'autres critères. Nous avons aussi élaboré 8 items pour connaître les positions des professeurs envers l'enseignement moral et civique ainsi que les difficultés rencontrées.

D'autres facteurs théoriques ont été aussi élaborés, et ont fait l'objet d'un certain nombre d'items que nous avons générés nous-mêmes. Cinq *méthodes* relatives aux pratiques essentielles des enseignants en classe ont été retenues à savoir : la discussion (7 items), la coopération et l'entraide (4 items), la solidarité (4 items), la responsabilisation des élèves (3 items) et la gestion des problèmes scolaires (8 items). Deux facteurs relatifs aux problèmes et aux contraintes ressentis par les enseignants ont été présentés dans l'exercice de l'éducation à la citoyenneté en classe. Ces facteurs concernent les comportements asociaux des élèves se rapportant au non-respect d'autrui et des règles (6 items) ainsi que le contexte organisationnel défavorable de la classe (6 items). Pour tenter de mesurer la perception qu'ont les enseignants de la qualité de vie de l'école, nous avons élaboré quatre facteurs théoriques. Ils portent sur le travail en équipe (11 items), la coopération avec les familles (9 items), la collaboration avec les partenaires locaux (6 items) ainsi que l'engagement et la participation des élèves dans les activités scolaires (7 items). Enfin, nous avons généré 4 items sur les objectifs de l'éducation à la citoyenneté, ainsi que 5 items sur l'amélioration de l'éducation à la citoyenneté en France avec la possibilité d'ajouter d'autres propositions.

Pour répondre aux items relatifs aux thèmes ou sujets, aux critères des choix des thèmes et aux facteurs théoriques destinés à évaluer les pratiques citoyennes et leurs difficultés de mise en œuvre en classe, quatre réponses ont été proposées sous forme d'une échelle de Likert (1932). Il s'agit de : *Jamais, Rarement, Souvent et Tout le temps.*

Quatre modalités de réponses furent proposées par ailleurs pour les facteurs sur la perception de la qualité de vie à l'école, les positions des professeurs envers l'enseignement moral et civique et l'amélioration de l'éducation à la citoyenneté. Il s'agit de *Pas du tout d'accord, Pas d'accord, D'accord et Tout à fait d'accord*. Nous avons aussi retenu, dans le questionnaire, les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et les caractéristiques contextuelles de l'école. Les premières concernent l'âge du professeur, son sexe, son niveau d'études (ou le nombre d'années universitaires), son expérience professionnelle (ou le nombre d'années qu'il a enseignées) et sa prise en charge de la fonction de directeur.

Les secondes portent sur l'emplacement de l'école (en centre-ville, en banlieue, à la campagne) et le type d'établissement (REP, REP+, ou autre), la composition socioprofessionnelle de l'école (pourcentages d'élèves issus de familles défavorisées, moyennes et favorisées), ainsi que le niveau scolaire des élèves et l'effectif de l'établissement scolaire.

La première version provisoire de notre questionnaire a fait l'objet d'une discussion avec un groupe de cinq enseignants, qui ne font pas partie de ceux que nous avons interviewés auparavant. Cette étape avait pour but d'adapter le questionnaire en fonction de la compréhension par les professeurs des items et des mots utilisés. Notre groupe d'enseignants a accordé une grande importance à la qualité de ce questionnaire et à sa pertinence par rapport au sujet de l'étude. Par conséquent, les commentaires fournis pendant les entretiens individuels avec les enseignants nous ont conduits à reformuler des questions jugées *sensibles*, à apporter des modifications à quelques-unes et enfin à ajouter d'autres questions.

1 . 2. La description des indicateurs de la recherche

La dernière forme du questionnaire se compose de cinq parties distinctes, précédées par des instructions destinées aux enseignants sur le cadre et les objectifs attendus de leurs participations à l'enquête (voir annexe 3). Ces parties se rapportent aux variables indépendantes explicatives, à l'enseignement moral et civique, aux pratiques citoyennes et difficultés rencontrées, à l'amélioration de la qualité de vie à l'école ainsi qu'aux suggestions des professeurs.

- **Les variables indépendantes explicatives**

La première partie de notre questionnaire est consacrée aux variables indépendantes explicatives de notre étude, relatives aux caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et aux caractéristiques contextuelles de son école.

- **L'enseignement moral et civique**

La seconde partie porte sur l'enseignement moral et civique en classe plus particulièrement sur le nombre d'heures hebdomadaires qui lui sont consacrés par les professeurs, les thèmes ou les sujets les plus fréquents dans leurs cours, les critères de choix de ces thèmes ainsi que les positions des enseignants sur cet enseignement.

❖ **Les pratiques éducatives et les difficultés rencontrées**

La troisième partie du questionnaire se compose de 38 items élaborés pour mesurer les pratiques éducatives citoyennes des enseignants dans leurs classes et les éventuelles difficultés (perçues et vécues) qui entravent la mise en œuvre de ces pratiques. Ces items, qui furent répartis aléatoirement[56], portent sur quatre modalités de réponse : Jamais, Rarement, Souvent et Tout le temps.

❖ **Les facteurs d'amélioration de la qualité de vie à l'école**

Une quatrième partie du questionnaire concerne 33 items portant sur quatre facteurs relatifs à l'amélioration de la qualité de vie à l'école. À chacun de ces items, répartis de manière aléatoire, les enseignants indiquent leur degré d'accord sur une échelle de de Likert à quatre modalités de réponse : Pas du tout d'accord, Pas d'accord, D'accord et Tout à fait d'accord.

❖ **Les suggestions des enseignants**

La cinquième partie du questionnaire est consacrée aux propositions des enseignants sur l'amélioration de l'éducation à la citoyenneté en France. Elle porte sur trois points. *Le premier* concerne les objectifs fixés dans l'éducation à la citoyenneté, qui sont représentés par 4 items proposés et un choix ouvert permettant aux enseignants d'ajouter d'autres objectifs. *Le deuxième point* porte sur l'amélioration de l'éducation à la citoyenneté en France, en répondant également à 4 items élaborés et laissant aux professeurs la liberté d'ajouter d'autres propositions. À chacun des 8 items des deux premiers points, quatre modalités de réponses sont présentées à savoir : *Pas du tout d'accord*, *Pas d'accord*, *D'accord* et *Tout à fait d'accord*. Enfin, le troisième point se rapporte à une question ouverte destinée aux enseignants pour ajouter toute autre information liée à la question de l'éducation à la citoyenneté à l'École républicaine en France. Dans ce qui suit, nous détaillons les variables et les facteurs théoriques qui composent le questionnaire de notre étude.

[56] Les items et les questions ont été tirés selon la méthode des nombres au hasard.

1 . 2 . 1. Les variables explicatives

Dans sa revue de la littérature, Baluteau (2014) a constaté que les enseignants diffèrent dans leurs pratiques pédagogiques, malgré leur respect des mêmes instructions officielles. Ce qui conduit selon lui à *une variation du curriculum réel*. Il a mis en évidence que l'origine de cette différenciation pédagogique est liée aux caractéristiques des élèves (comme leurs origine sociale et niveau scolaire), aux caractéristiques des enseignants ainsi qu'au contexte des écoles se rapportant par exemple à leur zone d'implantation : (urbaine, rurale). Dans cette étude, nous avons retenu deux catégories des variables explicatives : les variables personnelles relatives aux caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et les variables contextuelles portant sur les caractéristiques contextuelles de l'école.

1 . 2 . 1 . 1. Les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant

Ces caractéristiques concernent l'âge du professeur (en années), son sexe, son expérience professionnelle (ou le nombre d'années qu'il a enseignées), son niveau d'étude (de bac+2 jusqu'au Bac +8), son statut professionnel (titulaire, contractuel, vacataire, stagiaire) et sa prise en charge ou non de la fonction de directeur.

- **Le sexe et l'âge de l'enseignant**

Considérés souvent comme variables de désignation biologique, le sexe et l'âge de l'enseignant sont systématiquement retenus dans la quasi-totalité des enquêtes sociologiques (De Singly, 2006).

- **L'expérience**

Nous avons introduit cette variable explicative dans le questionnaire, afin de tester si les enseignants diffèrent dans leurs pratiques citoyennes. Et ce, d'autant plus que la différence entre les enseignants en fonction de leur expérience d'enseignement a fait l'objet de nombreuses études (Basque, 2014 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Covino & Iwanicki, 1996 ; Lenoir & Tochon, 2004 ; Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004).

- **Niveau d'études de l'enseignant**

Nous supposons que le niveau élevé d'études de l'enseignant (nombre d'années universitaires) a un impact positif sur ses pratiques citoyennes en classe. Bozec (2010) a déjà introduit cette variable dans son étude sur l'éducation à la citoyenneté.

- **Statut professionnel**

L'objectif est de savoir si le statut professionnel de l'enseignant exerce des effets sur les modalités et la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté à l'école.

- **Le fait d'être directeur**

Nous souhaitons, aussi dans notre étude, tester s'il existe des différences entre les enseignants selon qu'ils assurent ou non une responsabilité de direction d'école.

1 . 2 . 1 . 2. Les caractéristiques contextuelles de l'école

La majorité des travaux qui étudie le contexte de l'école et ses caractéristiques sociogéographiques comme variables explicatives ont essentiellement porté sur *l'effet d'établissement* (Cousin, 1993 ; Felouzis & Perroton, 2007) ou *l'effet-école* (Bressoux, 1994, 1995) et portent parfois sur *l'effet-classe* (Bennacer, 2012, 2014). Et ce, afin d'interpréter la variance expliquée dans la réussite des élèves (Duru-Bellat, Danner, Le Bastard-Landrier, & Piquée, 2002 ; Felouzis, 2004 ; Meuret, 2000) ou dans leurs comportements scolaires (Bennacer, 2010, 2013). Ces études s'intéressent, essentiellement, au *produit* du système éducatif.

Par ailleurs, l'établissement scolaire aurait des conséquences sur ses acteurs (Barthélémy, 2000). C'est ainsi que lors de nos entretiens, les enseignants ont exprimé la difficulté qu'ils ont à mener certaines pratiques ou activités dans leurs écoles. Selon eux, ces difficultés sont liées aux caractéristiques de ces dernières et à celles sociodémographiques de leurs élèves. D'ailleurs, les chercheurs en sciences de l'éducation s'accordent sur le postulat sociologique selon lequel le contexte environnemental et social a un impact sur ses acteurs (Duru-Bellat, 2003). Ainsi, dans ces dernières années, le travail enseignant s'est vu

contextualisé selon les ressources et les contraintes de l'école (Bru, 2002 ; Casalfiore, 2002 ; Marcel, 2002c, 2004a ; Marcel & Rayou, 2004). Selon ce processus, les pratiques des enseignants sont dépendantes de leur contexte (Coche, Kahn, Robin, Ray & Genot, 2005). Nous avons retenu dans notre questionnaire les variables suivantes : l'emplacement de l'école et sa composition sociodémographique, la zone de l'école, la section et le niveau scolaires des élèves ainsi que la taille de l'école.

- **L'emplacement de l'école et sa composition sociodémographique**

Selon l'article 111-1 du Code de l'éducation (MEN, 2016), le service public d'éducation *« veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement* ». C'est ainsi que la loi de Refondation de l'école de 2013 se fixe pour objectif, relevant de la politique de la carte scolaire, d'améliorer la mixité sociale des établissements scolaires et de lutter contre les inégalités, afin que *les caractéristiques sociales pèsent moins lourdement sur les résultats scolaires* (BO, 2014).

Les études sur l'impact de l'implantation sociogéographique de l'école sont nombreuses (Baillat et al., 2001 ; Charlot, Bautier, & Rochex, 1992 ; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1995). La majorité de ces études sont consacrées à l'effet de cette implantation sur les résultats scolaires des élèves. D'autres recherches démontrent que les pratiques professionnelles des enseignants varient selon les caractéristiques des établissements scolaires comme son implantation géographique et sa composition socioprofessionnelle (Dumay, 2004). Van Zanten (2001) a confirmé qu'il existe un processus *d'adaptation contextuelle* selon lequel les enseignants adaptent leurs pratiques pédagogiques et les contenus d'enseignement au public scolaire auquel ils s'adressent.

Durant les entretiens que nous avons menés, des enseignants rapportent qu'ils éprouvent des difficultés à mener certaines activités dans certaines écoles à cause des caractéristiques de leur public. C'est pour cette raison que nous avons introduit les deux variables relatives à l'emplacement de l'école et à la composition socioprofessionnelle des parents d'élèves.

- **La zone de l'école**

En 1981, les travaux de sociologie de l'éducation ont amené Alain Savary, alors Ministre de l'Éducation nationale, à faire adopter une nouvelle politique de *discrimination positive* selon les zones où se trouvent des établissements dites difficiles (Bongrand & Rochex, 2015 ; Prost & Garrouste, 2015 ; Pugin, 2007 ; Rochex, 2006). Les *zones d'éducation prioritaire* (ZEP) ont alors été créées, avec pour objectif prioritaire de « *contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé. La politique du Gouvernement consiste à subordonner l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en termes de démocratisation de la formation scolaire* » (circulaire du 1er juillet 1981).

Par la suite, d'autres dispositifs avec des nouvelles appellations (comme APV, RAR, CLAIR, ÉCLAIR)[57]ont remplacé les ZEP, le même objectif principal qui consiste à lutter contre les effets des inégalités sociales et de créer une École d'égalité des chances (Dubet, 2004, 2011). L'objectif de faire évoluer cette politique des zones d'éducation prioritaire a été inscrite dans la nouvelle loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

Le 17 janvier 2014, Vincent Peillon (Ministre de l'Éducation nationale), et George Pau-Langevin (Ministre déléguée chargée de la réussite scolaire) ont présenté les mesures-clés d'une réforme de *refondation* de l'éducation prioritaire. Et ce, afin de *« conforter l'ensemble des équipes des réseaux d'éducation prioritaire (REP) et [de permettre] aux collèges et aux écoles qui rencontrent les plus importantes difficultés sociales de bénéficier de moyens renforcés (REP+) »*. Ce qui est important dans cette réforme est qu'elle a instauré une *pleine liberté pédagogique* de l'enseignant en élaborant un référentiel pour l'éducation prioritaire. Celui-ci s'articule autour de six priorités :

> *« 1- garantir l'acquisition du "Lire, écrire, parler" et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ;*
> *2 - conforter une école bienveillante et exigeante ;*

[57] APV : dispositif de l'affectation à caractère prioritaire justifiant une valorisation. RAR : réseaux ambition réussite. Le programme expérimental CLAIR : collège lycée ambition innovation réussite. Réseaux ÉCLAIR : écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite.

3 - mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire ;

4 - favoriser le travail collectif de l'équipe éducative ;

5 - accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels ;

6 - renforcer le pilotage et l'animation des réseaux » (MEN, 2014).

Ce référentiel incite les personnels des établissements scolaires qui se situent dans les REP et encore plus dans les REP+ à renforcer le travail en équipe, la coopération avec les parents d'élèves et la collaboration avec d'autres partenaires. Par ailleurs, la recherche scientifique a montré que les enseignants fréquentant des écoles en zone ou secteur d'éducation prioritaire (ZEP, REP) sont confrontés à de nombreuses contradictions liées notamment aux caractéristiques et comportements des élèves ainsi qu' à la gestion de la classe (Butlen, Masselot, Pézard, Amigues, & Kherroubi, 2003 ; Butlen et al., 2002)[58].

L'ensemble de ces constats nous encouragent à introduire la variable type d'école (ordinaire, REP/ REP+) qui expliquerait les différences entre les professeurs des écoles dans l'application des recommandations officielles. Il nous conduit aussi à poser l'hypothèse selon laquelle le travail en équipe, la coopération des enseignants avec les parents et la collaboration de l'école avec d'autres partenaires sont plus développés dans les réseaux d'éducation prioritaires (REP) et *a fortiori* davantage dans les réseaux d'éducation prioritaires renforcées (REP+).

- **La section scolaire**

Nous souhaitons mettre en évidence s'il existe ou non des différences entre les enseignants rattachés aux unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS[59]) et ceux qui se trouvent dans la section d'enseignement général.

- **Le niveau scolaire**

Nous avons constaté que les textes officiels encouragent les enseignants à opter pour une démarche critique lors des séances de discussion (voir plus haut). Bien que cette recommandation soit aussi demandée avec les plus petits élèves, le Ministère de l'Éducation

[58] Pour un examen détaillé voir les travaux cités par Baluteau (2014).

[59] Ulis : Unités localisées pour l'inclusion scolaire.

Nationale incite les enseignants à la pratiquer davantage en cycle 3 (auprès des élèves les plus âgés de l'école élémentaire). Cela nous a conduit à retenir la variable : Niveau d'enseignement.

- **La taille de l'école**

Le Ministère de l'Éducation Nationale préconise aux enseignants de collaborer avec plusieurs partenaires éducatifs, y compris leurs collègues et les parents d'élèves. Cela s'applique notamment aux différents types d'éducations (exemples : à l'environnement, à la santé, à la citoyenneté) qui ne cessent de s'accroître surtout avec les changements et les évolutions scientifiques et sociopolitiques. Ainsi, l'enseignant à l'école élémentaire se voit de moins en moins seul face à ses élèves, et souvent avec d'autres intervenants. Dans une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des professeurs des écoles, Baillat et *al.* (2001) ont montré que le recours à des intervenants extérieurs augmente avec la taille de l'école et son implantation en zone d'éducation prioritaire. C'est ainsi que nous avons introduit cette variable pour étudier son effet sur les pratiques citoyennes des enseignants.

1 . 2 . 2. Les mesures

Selon De Ketele et Roegiers (2016, p. 69), la mesure *est un processus par lequel on assigne des nombres à des choses selon des règles déterminées*. Elle permet sans doute d'étudier des objets d'étude de manière rigoureuse et plus objective. Afin d'atteindre l'objectif principal de notre étude, qui consiste à confronter les textes officiels aux pratiques effectives, nous avons ainsi développé des questionnaires pour mesure de quatre types de variables à savoir : les pratiques citoyennes des enseignants, leurs difficultés rencontrées et les facteurs relatifs à la qualité de vie dans l'école.

1 . 2 . 2 . 1. Les pratiques citoyennes enseignantes

Les cinq pratiques citoyennes des enseignants que nous avons déterminées, suite à notre examen des recommandations officielles et des méthodes utilisées dans l'apprentissage de la citoyenneté en classe, ont fait l'objet d'une élaboration. Ces pratiques sont relatives à la discussion, à la coopération, à la solidarité, à la responsabilisation des élèves et à la gestion des problèmes scolaires. Elles sont en interaction les unes avec les autres. Par exemple, une

pratique ou une activité peut favoriser des valeurs comme la coopération qui nécessite par ailleurs la discussion et la prise de responsabilité (Olry-Louis, 2003).

Chacune de ces pratiques a fait l'objet d'un facteur théorique se composant de plusieurs items que nous avons élaborés nous-même. Nous cherchons à déterminer la mesure selon laquelle les enseignants optent pour toutes ces méthodes d'enseignement (véhiculant des valeurs morales). Nous souhaitons aussi savoir comment les professeurs déploient des efforts pour éviter les *failles* de telles méthodes, dites coopératives. Car, ces dernières subissent une défaillance liée notamment à ce que Philippe Meirieu nomme *la logique de la production* selon laquelle le travail de groupe profite notamment aux élèves les plus compétents en favorisant davantage leur résultats scolaires (Zakhartchouk, 2017). En d'autres termes, nous ne nous contentons pas seulement de déterminer la fréquence des travaux de groupes mis en place par l'enseignant pour favoriser la coopération. Mais, nous étudierons également comment ce dernier responsabilise chaque élève, et incite à distribuer les tâches au sein des groupes en évitant de les confier uniquement aux plus compétents. Nous tenterons d'étudier comment le professeur fait participer les élèves à l'organisation et à la prise de décision ; ou encore comment il fait pour tempérer les excès du souci d'efficacité et de rendement qui conduisent parfois à éliminer les moins performants, ce qui va contre les valeurs civiques (Galichet, 2002).

Les pratiques enseignantes ont déjà été abordées dans bon nombre de travaux scientifiques (Albe & Ruel, 2008 ; Margerite Altet, 1994a, 2014 ; Marguerite Altet, 2002 ; Lenoir et al., 2007 ; L. Ménard, Hoffmann, & Lameul, 2017 ; Tardif & Lessard, 1999). Et ce, en étudiant autant les pratiques efficaces au sein de la classe que les processus cognitifs du professeur qui l'incitent à adopter une pratique bien déterminée (Bru, 2002).

Adopter des processus et des stratégies d'apprentissage, comme dans l'apprentissage actif de la citoyenneté, c'est raisonner en termes d'intention d'accomplir des actions et choisir des méthodes d'apprentissage qui sont censées être les meilleures (Bressoux, Bru, Altet, & Leconte-Lambert, 1999). Cependant, la situation et ses contraintes s'imposent en obligeant quelquefois les enseignants à ne pas agir. Dans ce cas, c'est plutôt la situation qui conduit à l'action (Bressoux & Dessus, 2003).

À partir de ces deux éléments (l'intention de favoriser en classe l'éducation à la citoyenneté, et les contraintes rencontrées), nous supposons que les enseignants possèdent une *intentionnalité* à savoir une intention de mettre en œuvre les pratiques citoyennes

recommandées par le Ministère de l'Éducation Nationale. Mais, ils ont du mal à appliquer réellement en classe ces pratiques prescrites officiellement. Notre objectif est d'évaluer dans quelle mesure les professeurs des écoles adoptent des pratiques citoyennes en classe, en les définissant de manière opérationnelle et en distinguant leur sens lexicologique de celui que les enseignants leur donnent. Parmi ces pratiques, nous retenons : la discussion, la coopération et l'entraide, la solidarité, la responsabilisation des élèves et la gestion des problèmes scolaires.

- **La discussion**

La discussion occupe une place importante pour l'enseignement moral et civique dans les programmes officiels, qui insistent dès la spécification des horaires sur la mise en place de débats autour de dilemmes moraux. L'objectif principal de cette méthode est de développer l'esprit critique par l'argumentation (Gaussel, 2016). Elle vise à encourager les élèves à connaître et à apprécier d'autres points de vue que le leur, en favorisant les valeurs de respect et d'écoute d'autrui. Elle est le fondement de la socialisation démocratique qui « *s'étend à la transmission des savoirs et détruit la forme scolaire » […] « que nous avons caractérisée par le silence de l'écolier, «"l'apprendre par cœur", la soumission obtenue par contrainte et habitus à des règles impersonnelles »* (G. Vincent, 2008, p. 60). Cette méthode permettrait aux élèves d'exercer leur esprit critique et d'argumenter librement tout en construisant leur jugement moral. Dans ce contexte, l'explication et la discussion des règles scolaires avec les élèves est considérée comme moments privilégiés pour l'éducation à la citoyenneté. Cependant, le facteur théorique relatif à la discussion intègre toutes les formes d'échanges ou de débats organisés par l'enseignant avec ses élèves en classe. L'objectif et d'évaluer la présence de la discussion dans les activités d'enseignement et d'apprentissage.

Nous avons élaboré le facteur théorique relatif à discussion, pour évaluer la place accordée par les enseignants aux échanges oraux entre les élèves et plus particulièrement à l'organisation de séances de discussion en classe. Les items de ce facteur sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 5.1. Items du facteur élaboré sur la discussion au sein de la classe

Dans ma classe,	*Rang dans le questionnaire*
1- je questionne ponctuellement les élèves sur les contenus du cours	31
2- je mets les élèves en situation d'échanges oraux	15
3- j'organise des jeux de rôle dans des débats argumentés	3
4- je discute avec les élèves de l'actualité	18
5- j'évite de parler des problèmes sociaux et politiques	26
6- je profite des problèmes de discipline pour rediscuter des règles scolaires	37
7- j'explique aux élèves, en début d'année, les règles scolaires	27

Note : quatre propositions de réponse : Jamais, Rarement, Souvent et Tout le temps.

- **La coopération et l'entraide**

En France, la notion de coopération selon des courants pédagogiques, comme celui de Freinet, se situe simultanément dans deux perspectives d'ordre politique et pédagogique (Jacomino, 2013a). À vrai dire, la coopération qui est souvent vue et reconnue comme méthode et stratégie d'enseignement et d'apprentissage s'est développée historiquement comme *choix social et comme moyen d'éducation du citoyen* (Reverdy, 2016a). Selon cet auteur, la conception politique de *l'Éducation* qui diffère d'un pays à l'autre se reflète le climat pédagogique de la classe qui encourage *plutôt la coopération ou la compétition entre les élèves.* Le pédagogique apparaît alors comme moyen au service du politique en ce sens que les relations entre les citoyens et les membres d'une société se fait et s'apprend à l'École.

Le lien entre la pédagogie coopérative[60]et l'éducation à la citoyenneté en France a suscité de nombreuses publications au cours de ces dernières décennies (*e.g.* Bertot, 2004 ; Le

[60] Pour Sabourin et Lehraus (2008) « *le terme approche coopérative [est utilisé] pour désigner un ensemble de méthodes dont l'enjeu est d'organiser une classe en sous-groupes, au sein desquels les élèves apprennent ensemble et travaillent en coopération sur des tâches scolaires* » (cité par Reverdy, 2016).

Gal & Berteloot, 1999 ; Pagoni, 2010, 2011). Ainsi, la coopération considérée comme méthode d'apprentissage (Baudrit, 2007b, 2007a), constitue également un moyen qui permet la circulation des valeurs morales au sein de classe (Jacquet-Francillon, 2003 ; Pagoni, 2009a). C'est ainsi que la coopération est recommandée, par le Ministère de l'Éducation Nationale, comme un outil efficace de l'enseignement moral et civique (Baudrit, 2005b). Le tableau suivant regroupe les items que nous avons générés pour représenter le facteur relatif à la coopération entre les élèves.

Tableau 5.2. Items du facteur élaboré sur la coopération entre les élèves

Dans ma classe,	*Rang dans le questionnaire*
1- je travaille souvent en groupes avec les élèves	22
2- j'encourage les élèves à s'entraider.	8
3- j'évite toujours de mettre les mêmes élèves dans les mêmes groupes	24
4- les groupes de niveaux des élèves sont souvent organisés	11

Note : quatre propositions de réponse : Jamais, Rarement, Souvent et Tout le temps.

- **La solidarité**

L'enseignement scolaire de la morale laïque s'appuie sur la notion de *solidarité* comme fondement du lien social, selon la définition de certains théoriciens des sciences sociales (Müller, 2013). C'est ainsi que Durkheim (1893) parle de *solidarité mécanique* et de *solidarité organique* qui caractérisent les sociétés modernes. Cependant, ce fondement sociologique de la morale a été critiqué par Piaget (1992), qui affirme dans sa psychologie que la morale se développe chez l'enfant par stades, à l'instar du développement intellectuel. Piaget parle, par ailleurs, de *solidarité interne* et de *solidarité externe* au groupe. À ce propos, nous nous posons ainsi la question suivante : Comment peut-on distinguer précisément la solidarité de la coopération et de l'entraide, alors que pour beaucoup d'auteurs la solidarité réside dans la pédagogie coopérative (Baudrit, 2005a ; Reverdy, 2016a ; Savoye & Guey, 2011) ? Il nous semble que dans le domaine pédagogique, la solidarité pourrait se définir comme le fruit d'activités coopératives fondées sur l'égalité (des personnes) et l'interdépendance entre les membres de groupe. Celles-ci se distinguent d'autres activités,

comme le tutorat, qui se basent sur les différences des niveaux et des compétences (Baudrit, 2007). Elles permettraient de mettre en œuvre « *les dimensions d'altruisme et de sympathie présentes à la racine de l'idée de solidarité* » (Blais, 2008, p. 16). C'est ce sens-là que les enseignants ont donné au mot de solidarité, lors de nos entretiens, et que nous adoptons dans l'élaboration du facteur théorique sur la solidarité. C'est ainsi que l'un des professeurs des écoles nous dit à ce propos : *« J'ajouterais la solidarité. Ceux qui finissent rapidement leur travail sont autorisés à aller aider ceux qui ont besoin d'un peu de soutien*. » (Sujet 7E). Il importe par ailleurs de préciser que si la coopération consiste à s'entraider pour l'intérêt du groupe, la solidarité réside dans *l'intérêt pour l'altérité* (Tozzi, 1999). *Selon cet auteur, « la mission de l'école est ici de "rendre les élèves intéressants les uns pour les autres", de développer l'intérêt mutuel entre pairs, comme apprenants et personnes »* (Tozzi, 1999).

Galichet (2002) a donné une grande importance au concept dans ce sens précis, visant à fonder la citoyenneté sur un tutorat pédagogique entre les membres de la société. Nous utilisons le mot *solidarité* pour désigner l'aide apportée à un pair dans une démarche altruiste, certes fondée sur la différence de compétences mais dans un but désintéressé. Le facteur que nous élaborons, à ce propos, vise à estimer le niveau d'encouragement à la solidarité et au soutien entre les pairs (voir le tableau suivant).

Tableau 5.3. Items du facteur élaboré sur la solidarité

Dans ma classe,	*Rang dans le questionnaire*
1- je permets aux élèves qui finissent leur travail rapidement d'aller aider les autres	38
2- j'encourage les élèves à aider leurs camarades	23
3- le tutorat entre élèves est souvent mis en place	9
4- j'encourage les élèves à rendre visite à ceux qui tombent malades	4

Note : quatre propositions de réponse : Jamais, Rarement, Souvent et Tout le temps.

- **La responsabilisation des élèves**

Toutes les pratiques précédentes visent à encourager, chez les élèves, la responsabilisation et l'engagement. Ces derniers ont pris une grande importance dans les

travaux scientifiques sur la citoyenneté (Dudley & Gitelson, 2002 ; Galston, 2007 ; Geboers et al., 2013 ; Torney-Purta, 2002a). Certains travaux, qui s'inspirent de la théorie de Kohlberg, ont essayé de montrer l'impact de la participation sur l'acquisition des compétences et de valeurs comme la responsabilité (Pagoni, 2009a). Le facteur théorique relatif à la responsabilisation des élèves vise à estimer le degré d'encouragement des élèves à prendre des responsabilités en classe (tableau 5.4).

Tableau 5.4. Items du facteur élaboré sur la responsabilisation des élèves

Dans ma classe,	*Rang dans le questionnaire*
1- j'engage les élèves dans la réalisation des projets de l'école	34
2- j'incite les élèves à définir au sein des groupes le rôle de chacun	17
3- je permets aux élèves d'organiser, en commun, leurs activités extrascolaires (comme les visites, les sorties et les sports)	32

Note : quatre propositions de réponse : Jamais, Rarement, Souvent et Tout le temps.

- **La gestion des problèmes scolaires**

L'enseignant est exposé à certains problèmes d'indiscipline des élèves qui s'expriment dans le manque de respect, le refus du travail, des comportements perturbateurs et des conduites agressives qu'il doit gérer dans sa classe (Gaudreau, Frenette, & Thibodeau, 2015). D'où l'importance du dialogue avec les élèves pour discuter et faire connaître les règles afin de prévenir et de gérer les problèmes de discipline. Le règlement des conflits par le dialogue joue un grand rôle dans l'éducation à la citoyenneté, et des démarches telles que l'appel à un tiers ou le débat contradictoire permettent de mettre en œuvre les principes de résolution démocratique des problèmes (Audigier, 1999b).

Nous cherchons à mesurer les pratiques discursives visant à définir les règles et à résoudre les problèmes, pratiques considérées comme des méthodes de socialisation démocratique opposées aux modalités de socialisation par la contrainte et la soumission aveugle aux règles imposées (Levasseur & Duval, 2012). Ces méthodes, recommandées dans les textes officiels comme des principes d'éducation à la citoyenneté conviennent à l'enseignement de la morale selon la théorie de Piaget (1992) et Kohlberg (1981). À vrai dire, les travaux de ces auteurs « *permirent d'affirmer l'hypothèse suivante : la mise en place*

d'une co-construction des normes par les enfants eux-mêmes est la condition du « vivre ensemble » dans la classe et devrait permettre aux élèves ainsi qu'à moi-même [l'enseignant], non pas de supprimer, mais de gérer et savoir résoudre les problèmes de comportement rencontrés » (Hue, 2001, p. 103). Nous avons construit un facteur théorique qui se rapporte aux méthodes discursives de gestion des problèmes scolaires (tableau 5.5).

Tableau 5.5. Items du facteur élaboré sur la gestion des problèmes de discipline

Dans ma classe :	*Rang dans le questionnaire*
1- j'organise une discussion collective sur les problèmes scolaires	30
2- j'exploite les problèmes de comportement en faisant de la morale	1
3- en cas de problème de discipline, je fais appel à un « système de points »	16
4- il m'arrive de sanctionner collectivement toute la classe	36
5- en cas de problème de discipline, j'envoie les élèves concernés chez le directeur de l'école	20
6- j'évite de parler des problèmes scolaires des élèves pour éviter de heurter leur sensibilité	29
7- les règles scolaires sont affichées	6
8- le temps ne me suffit pas pour discuter des problèmes scolaires	28

Note : quatre propositions de réponse : Jamais, Rarement, Souvent et Tout le temps.

1 . 2 . 2 . 2. Les difficultés rencontrées en classe

Durant nos entretiens, certains enseignants rapportent que des difficultés les empêchent de mener certaines activités et d'aborder certains thèmes dans leurs écoles. Ce discours fait écho à des travaux précédents contextualisant des pratiques enseignantes (Bru, 2002 ; Casalfiore, 2002 ; Marcel, 2002a,b, 2004a). D'après ces travaux, les pratiques des enseignants sont dépendantes de leur contexte sociogéographique (Coche et al., 2005). On a pu identifier deux catégories de difficultés en classe. La première se rapporte au non-respect d'autrui en classe par les élèves. La deuxième concerne le contexte organisationnel

défavorable de la classe. Ces difficultés sont supposées déterminer les pratiques citoyennes des enseignants dans cette dernière.

❖ Le non-respect d'autrui par les élèves

Des études montrent que les élèves perturbateurs influencent les pratiques des enseignants, et les obligent à ajuster leur organisation du travail de la classe (Piquée, 2010 ; Savournin & Detchart, 2016). Ce constat se retrouve dans le discours des professeurs des écoles élémentaires lors des entretiens. Nous essayerons donc de mesurer dans un premier temps les difficultés telles qu'elles sont ressenties par les professeurs des écoles, et d'étudier dans un second temps l'impact de ces difficultés sur la mise en œuvre par les enseignants des pratiques citoyennes recommandées officiellement. Au niveau des difficultés ressenties, nous souhaitons mesurer dans cette étude à l'aide de 5 items, le non-respect d'autrui en classe par les élèves (voir tableau 5.6).

Tableau 5.6. Items du facteur élaboré sur le non-respect d'autrui en classe par les élèves

Dans ma classe,	*Rang dans le questionnaire*
1- les élèves hésitent à s'exprimer	21
2- je rencontre des difficultés pour travailler en groupes	5
3- des élèves perturbent les autres et les empêchent de s'exprimer	14
4- certains élèves se moquent de celui qui se trompe	7
5- certains élèves refusent de travailler avec d'autres	33
6- le manque de respect entre les élèves ne permet pas d'organiser discussion	13

Note : quatre propositions de réponse : Jamais, Rarement, Souvent et Tout le temps.

❖ **Le contexte organisationnel défavorable de la classe**

Certains enseignants dénoncent des contraintes qui les empêchent de mettre en œuvre certaines pratiques. Ces contraintes sont liées aux programmes scolaires trop chargés, aux horaires, aux contraintes matérielles, au nombre d'élèves et aux caractéristiques de ces derniers. Trois niveaux de contraintes contextuelles ont été identifiés par Casalfiore (2002). Selon cet auteur, le premier niveau de contraintes prend en compte les tâches des enseignants liées aux obligations des programmes, l'organisation et la durée des cours. Le deuxième niveau concerne l'établissement et sa population (le matériel, la qualité de la structure, la taille des groupes-classes et leur homogénéité). Le troisième niveau est lié au contexte de la classe, à son environnement interactif spécifique et aux évènements ponctuels. Tous ces niveaux de contraintes relève du contexte organisationnel défavorable du travail, que nous souhaitons évaluer à l'aide des items regroupés dans le tableau suivant.

Tableau 5.7. Items du facteur élaboré sur le contexte organisationnel défavorable de la classe

Dans ma classe,	*Rang dans le questionnaire*
1- l'organisation spatiale de classe ne me permet pas de faire des travaux collectifs	25
2- l'hétérogénéité du niveau des élèves entrave le travail scolaire	12
3- le programme chargé ne me permet pas d'organiser des discussions	35
4- le nombre élevé d'élèves ne favorise pas l'échange oral	2
5- la différence de niveau scolaire des élèves entrave la discussion autour de certains thèmes	19
6- l'hétérogénéité sociale des élèves me contraint à ne pas traiter certains sujets	10

Note : quatre propositions de réponse : Jamais, Rarement, Souvent et Tout le temps.

1 . 2 . 2 . 3. La qualité de vie citoyenne à l'école

Le Ministère de l'Éducation Nationale (2013) recommande d'agir sur plusieurs facteurs pour améliorer le climat scolaire et la qualité de vie citoyenne dans l'établissement scolaire. Ces facteurs se rapportent au travail en équipe au sein de l'école, à la coopération avec les familles, à la collaboration avec les partenaires locaux ainsi qu'à la participation des élèves aux activités scolaires. C'est autour de ces facteurs qu'il importe d'articuler les actions pour éduquer à la citoyenneté. Notre recherche vise donc à déterminer dans quelle mesure, d'après les enseignants, les écoles prennent en compte ces quatre facteurs pour mieux répondre aux recommandations officielles.

- **Le travail en équipe**

En matière de division du travail, l'école élémentaire a été organisée de façon à ce que l'enseignant soit autonome dans sa classe (Tardif & Lessard, 1999). Pourtant, l'École connaît depuis longtemps une mutation importante selon laquelle on est passé du slogan *un maître-une classe* à la formule *des élèves - des collectifs d'enseignants* (Étienne, 2015). En raison de cette évolution, et pour assurer la continuité entre les cycles, le Ministère de l'Education Nationale invite les enseignants à la concertation et à l'organisation du travail scolaire en commun. Cette prescription prend une place importante dans l'éducation à la citoyenneté, étant donné que sa spécificité et ses objectifs sont à long terme et nécessitent ce type de travail collectif. Selon les textes officiels, le travail collectif des enseignants doit s'articuler autour de trois dimensions : la cohérence avec d'autres partenaires (enseignants et autres professionnels de l'éducation), la congruence entre les activités d'enseignement et les particularités des élèves ainsi que la pertinence de ces activités par rapport aux objectifs du projet commun (Grangeat & Muñoz, 2006). Ainsi, de nouvelles pratiques coopératives enseignantes se sont développées ces dernières années (Marcel et al., 2007). Thoonen et al. (2011) ont montré comment ce travail en commun influence les pratiques des enseignants dans leur classe. Dans notre étude, nous essayons de mesurer jusqu'à quel point les enseignants répondent à cette prescription officielle. Nous supposons aussi que ces pratiques se différencient selon les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et les particularités contextuelles de son école. Enfin, notre objectif est d'étudier si ce type de pratiques enseignantes hors classe peut expliquer les pratiques citoyennes mises en place en classe par les enseignants. Pour évaluer

le degré auquel les enseignants s'orientent vers le travail d'équipe dans leurs écoles, nous avons élaboré les items regroupés dans le tableau suivant.

Tableau 5.8. Items du facteur élaboré sur le travail des enseignants en équipe

Dans notre école,	*Rang dans le questionnaire*
1- nous discutons ensemble régulièrement du fonctionnement scolaire	9
2- des rencontres régulières seront organisées pendant toute l'année scolaire	7
3- l'équipe éducative organise les activités en commun	29
4- nous ne savons pas ce que les autres enseignants font dans leur classe	21
5- les membres assistent majoritairement au conseil d'école	6
6- nous organisons des jeux collectifs interclasses	28
7- nous mettons en place des ateliers interclasses	17
8- les personnels se concertent sur le règlement intérieur	24
9- la communauté éducative participe à l'élaboration du projet d'école	33
10- nous inscrivons les objectifs de l'éducation à la citoyenneté dans le projet d'école	8
11- l'équipe éducative participe à fixer les objectifs de l'éducation à la citoyenneté	27

Note : quatre propositions de réponse : Pas du tout d'accord, Pas d'accord, D'accord, Tout à fait d'accord.

- **L'engagement des élèves**

Depuis Dewey et d'autres philosophes de l'éducation, qui insistent sur l'importance de l'apprentissage par les expériences, l'engagement des élèves dans les activités scolaires a fait couler beaucoup d'encre (voir les travaux cités plus haut, chapitre III). Selon Willms (2011), il existe trois types d'engagements des élèves dans les activités à l'école : social, scolaire et intellectuel. *L'engagement social* se rapporte à la participation des élèves aux activités scolaires et parascolaires tout en visant l'acquisition de compétences sociales. *L'engagement scolaire*, ou institutionnel, concerne le respect par les élèves des règles de l'école comme

l'assiduité scolaire. *L'engagement intellectuel* porte sur la motivation des élèves et les efforts qu'ils font dans l'apprentissage. L'apprentissage actif de la citoyenneté relève en quelque sorte du premier type d'engagement et de participation des élèves. À vrai dire, la participation des élèves à la gouvernance de l'école (comme à la concertation, à la prise de décision et à la gestion de l'établissement) fait partie importante de l'éducation à la citoyenneté à l'école (Coster & Sigalas, 2018 ; Pagoni, 2009a ; Pasek et al., 2008 ; Schulz, Ainley, Fraillon, et al., 2010). L'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage constitue un des principaux ressorts de l'activité quotidienne de l'enseignant dans sa classe (Casalfiore, 2002 ; Casalfiore & De Ketele, 2002)

Force est de constater que les textes officiels, notamment ceux relatifs à loi d'orientation de 2013, encouragent considérablement les enseignants à engager les élèves dans les activités de l'école. Cela se trouve notamment dans les programmes et les circulaires adressés aux enseignants pour éclairer la démarche relative à l'éducation à la citoyenneté et à l'enseignement moral et civique. Selon le Ministère de l'Éducation Nationale, l'enseignement moral et civique a pour objectif de construire une culture civique qui articule quatre domaines, à savoir : la sensibilité, la règle et le droit ainsi que le jugement et l'engagement (*e.g.* Bulletin officiel n°30 du 26-7-2018). L'importance de l'engagement comme une démarche éducative de l'École, nécessaire à l'éducation à la citoyenneté, conduit le Ministère de l'Éducation Nationale à déployer un *parcours citoyen* relevant des *actions éducatives* menées par l'école. Selon le circulaire n° 2016-092 (du 20-6-2016), le parcours citoyen de l'élève « *vise à la construction par l'élève d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement dans des projets et actions éducatives à dimension morale et citoyenne* ».

Dans cette étude, nous nous intéressons de manière élargie à l'engagement des élèves dans toutes les activités organisées dans le cadre de la vie scolaire, et pas seulement aux activités relevant spécifiquement de l'éducation à la citoyenneté. Cet engagement favorise le climat scolaire (Debarbieux et al., 2012), et donc de la qualité de vie à l'école. Nous avons élaboré 7 items présentés dans le tableau 5.9 pour évaluer le niveau d'engagement des élèves, en tant que membres de la communauté scolaire, dans l'organisation et la réalisation des différentes activités pédagogiques et éducatives.

Tableau 5.9. Items du facteur élaboré sur l'engagement des élèves dans les activités scolaires

Dans notre école,	*Rang dans le questionnaire*
1- nous encourageons les élèves à prendre l'initiative	20
2- nous impliquons les élèves dans l'organisation des projets scolaires	26
3- nous favorisons la médiation entre pairs	11
4- les règles scolaires sont souvent discutées avec les élèves	13
5- la responsabilisation des élèves est primordiale dans la réalisation des activités scolaires	22
6- nous adoptons un système de délégués-élèves	10
7- des lieux de rencontre sont créés pour que les élèves discutent de problèmes sociaux et politiques	12

Note : quatre propositions de réponse : Pas du tout d'accord, Pas d'accord, D'accord, Tout à fait d'accord.

❖ **La coopération avec les parents**

La relation entre l'École et la Famille a occupé une place importante dans la recherche en sciences sociales (Meirieu & Hameline, 2000 ; Migeot-Alvarado, 2003 ; Payet, 2017). Cette relation va du malentendu (Akkari & Changkakoti, 2009 ; Dubet, 1997) et des obstacles (Kherroubi, 2008) voire des confrontations et des conflits (Gayet, 2000, 2004), à la coopération et à l'engagement des parents dans les activités scolaires (Feyfant, 2015 ; Garnier, 2012 ; Larivée & Garnier, 2014 ; Larivée, Kalubi, & Terrisse, 2006 ; Robin & Rousseau, 2012 ; Sellenet, 2008). Certaines études s'intéressent à l'analyse des pratiques enseignantes qui favorisent cette coopération entre les familles et l'école (Asdih, 2012 ; Monceau, 2008b). D'autres appréhendent cette relation comme une dimension du climat scolaire, ou de l'environnement social de l'école, qui favorise la réussite des élèves (Debarbieux et al., 2012).

En France, avec la tendance politique incarnée depuis les années 1980 et notamment avec la loi d'orientation de 2013, la collaboration entre l'École et la Famille joue un grand rôle dans l'amélioration de la qualité de vie favorable à l'apprentissage et à l'éducation à la

citoyenneté. Cette dernière nécessite une complémentarité entre l'École et la Famille dans la mission de socialisation des élèves.

Dans le présent travail, nous étudierons dans quelle mesure les enseignants optent pour la coopération avec les parents, recommandée par le Ministère de l'Éducation Nationale. A cette fin, nous avons d'abord généré les items présentés tableau 5.10.

Tableau 5.10. Items du facteur élaboré sur la coopération des enseignants avec les parents

Dans notre école :	*Rang dans le questionnaire*
1- les représentants des parents assistent au conseil d'école	1
2- certains parents font des conférences sur des thèmes de citoyenneté	15
3- nous utilisons plusieurs moyens de communication avec les parents (ex.: cahier de correspondance, mail, téléphone et site web)	18
4- les confrontations avec les parents d'élèves sont fréquentes	4
5- les parents s'impliquent dans des évènements scolaires (pendant les journées du sport ou dans des activités musicales et culturelles)	2
6- les parents ne montrent pas d'intérêt pour les activités scolaires	16
7- nous faisons des rencontres avec les parents de façon régulière	25
8- les représentants des parents participent à l'élaboration du projet d'établissement	32
9- les parents participent aux projets citoyens organisés par l'école	14

Note : quatre propositions de réponse : Pas du tout d'accord, Pas d'accord, D'accord, Tout à fait d'accord.

- **La collaboration avec les partenaires locaux**

Le débat sur le partenariat entre l'École et son environnement est à l'ordre du jour depuis longtemps (Baluteau, 2017 ; Grangeat, 2008 ; Pithon, Asdih, & Larivée, 2008 ; Vasse, 2008). La majorité de ces travaux a étudié le rapport entre cette collaboration et les résultats scolaires des élèves.

La collaboration avec des intervenants extérieurs de l'école a conduit essentiellement à deux nouvelles pratiques enseignantes. D'un côté, le *faire la classe à plusieurs* (Garnier,

2003) émerge sous la forme de nouvelles méthodes d'organisation des activités scolaires. D'un autre côté, surgissent de nouvelles pratiques sociales, culturelles et sportives qui ne sont pas liées directement à l'enseignement (Mérini, 1995). Ces deux pratiques se trouvent au cœur du projet d'éducation à la citoyenneté à l'école. Nous tentons de les évaluer à l'aide des items regroupés dans le tableau suivant.

Tableau 5.11. Items du facteur élaboré sur la collaboration entre les enseignants et les partenaires locaux

Dans notre école :	*Rang dans le questionnaire*
1- nous invitons des intervenants extérieurs de l'école (tels que députés, hommes politiques et membres d'associations humanitaires) pour intervenir sur des thèmes liés à l'éducation à la citoyenneté	30
2- il nous manque un guide des éventuels partenaires citoyens	5
3- nous organisons des actions citoyennes avec des partenaires extérieurs (par exemple, pour récolter des dons humanitaires)	23
4- nous rencontrons des problèmes financiers pour réaliser des activités extrascolaires	3
5- nous visitons les sites «mémoriels» (tels que monuments historiques, musées et expositions)	31
6- nous exposons le projet d'école aux associations et à d'autres partenaires	19

Note : quatre propositions de réponse : Pas du tout d'accord, Pas d'accord, D'accord, Tout à fait d'accord.

2. Procédures d'analyse

Cette partie a pour objectif de décrire les procédures de passation du questionnaire et les analyses statistiques effectuées pour le traitement des données récoltées sur le terrain. Elle porte sur les méthodes de validation des échelles de mesure et les méthodes descriptives ainsi que les tests de la vérification des hypothèses de recherche. Le traitement des données a été effectué à l'aide du logiciel SPSS version 22 (Allen, Bennett, & Heritage, 2014)[61].

2 . 1. Passation du questionnaire

Nous avons fixé comme objectif d'atteindre l'ensemble de la population des enseignants qui fréquentent les écoles élémentaires de la région de Dijon. Nous avons essayé de faire remplir les questionnaires, collectivement, par les enseignants dans des séances déterminées. Malheureusement, les enseignants ne se sont pas montrés disponibles pour convenir ensemble d'une date. De plus, le risque est de perdre les enseignants qui s'absenteraient le jour du rendez-vous comme me l'ont expliqué des directeurs d'écoles. Face à cette situation, nous avons suivi la proposition d'un directeur d'école que nous avons appliquée pour toutes les écoles. Cette proposition consiste à confier aux directeurs les exemplaires du questionnaire ; ces directeurs sollicitent par la suite eux-mêmes leurs collègues-enseignants à remplir ce dernier et à le récupérer auprès d'eux à une date convenue. Nous avons donc procédé ainsi. La période de récupération du questionnaire a varié entre une et six semaines. Au total, la demande a été faite auprès de 66 directeurs et directrices d'écoles dont 17 ont refusé. Des rappels téléphoniques ont été faits auprès des écoles qui ne nous ont pas retourné le questionnaire. Nous avons remis aux directeurs des écoles autant de questionnaires que le nombre d'enseignants de leurs établissements.

Nous avons obtenu un retour effectif des questionnaires de la part de 37 écoles sur les 47 ayant donné leur accord. Au total, sur 327 enseignants sollicités dans l'ensemble des écoles, 112 ont répondu favorablement. Les questionnaires complétés par 5 enseignants n'ont pas été pris en compte, en raison du nombre trop important de questions sans réponse. Le nombre total effectif des répondants qui ont fait l'objet de notre enquête principale est, donc, de 107 enseignants (voir Tableau 5.12). Le taux de participation est de 33 %, sur l'ensemble des enseignants qui fréquentent les écoles dijonnaises. À noter que notre enquête a été faite

[61] SPSS: *Statistical Package for the Social Sciences.*

pendant une période sensible, dans un contexte difficile, qui coïncide avec les évènements tragiques liés au terrorisme qui ont suscité des débats sur le rôle de l'école dans l'éducation à la citoyenneté. La passation a eu lieu pendant le deuxième semestre de l'année scolaire 2015/2016, allant de mars à juillet.

Tableau 5.12. Description de l'échantillonnage

Écoles sollicitées	Écoles ayant accepté	Écoles ayant retourné le questionnaire	Exemplaires déposés	Questionnaires remplis
66	47	37	327	107

2 . 2. Méthodes de validation des échelles de mesure

Pour valider les échelles de mesure de notre étude, nous avons fait appel au coefficient Alpha de Cronbach pour estimer la consistance interne des échelles (Drost, 2011 ; Streiner, 2003 ; Tavakol & Dennick, 2011) et à l'analyse factorielle en composantes principales en rotation varimax qui assure l'unidimensionnalité et la validité discriminante des échelles (Clark & Watson, 1995).

2 . 2 . 1. La Consistance interne et l'analyse d'items

La consistance interne des échelles de mesure est estimée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Par ailleurs, les corrélations entre tous les items et l'ensemble des facteurs ont été calculées pour déterminer la validité convergente et discriminante de l'item (Campbell & Fiske, 1959)[62]. Chaque item doit avoir, en effet, une corrélation plus forte avec son propre échelle qu'avec le reste des échelles (Ware & Gandek, 1998). Cependant, l'item qui a une corrélation de moins de .30 avec le score total de son échelle est considéré comme problématique, et n'est pas ainsi discriminant (Crocker & Algina, 1986)[63].

[62] Cité par Ware et Gandek (1998).
[63] Cités par Gaudreau et al. (2015).

2 . 2 . 2. L'analyse factorielle de la structure

L'analyse factorielle « *permet d'aller plus loin que la simple inspection visuelle des matrices de corrélation* », nous disent Laveault et Grégoire (2014, p. 189). Elle permet selon ces auteurs de déterminer les composantes principales de mesure, appelées *traits latents*, qui n'ont pas été observés ou construits et qui rend compte de la variance commune expliquée. Pour Hair, Black, Babin, & Anderson (2014), deux indices sont disponibles pour mesurer la qualité de l'analyse factorielle en composantes principales. Le premier indice concerne la mesure Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) qui assure l'adéquation de l'échantillon. Cet indice augmente en parallèle avec la taille de l'échantillon, les corrélations inter-items, le nombre de variables et la décroissance du nombre de facteurs. Le deuxième indice porte sur le test de sphéricité de Bartlett qui mesure la significativité ($p < 0,05$) de l'indépendance parfaite entre les variables.

Avant de déterminer la structure factorielle de l'ensemble des items, nous avons analysé le degré de la difficulté de ceux-ci afin d'identifier les items à éliminer, qui sont trop faciles ou trop difficiles. L'indice de difficulté d'item, *ou l'indice p* (selon le langage des tests), permet d'identifier les items trop faciles ou trop difficiles, qu'il importe d'éliminer.

L'indice de difficulté d'un item *Pi* varie entre 0 et 1 se définit par la proportion des répondants qui ont répondu juste à un item *i.*

$$P = \frac{\sum xi}{n}$$

D'après Bennacer (1989), lorsque l'indice *Pi* est plus élevé, l'item est plus facile et vice versa l'item est plus difficile quand son indice est plus petit. Les items les plus discriminants se situent à 0.50. Les items dichotomiques sont considérés trop difficiles quand l'indice p est inférieur à 0.20 (en indiquant que moins de 20 % des participants ont répondu juste à la question donnée). Ils sont, cependant, considérés trop faciles quand *l'indice p* se montre supérieur à 0.80 (soit lorsque au moins 80 % ont répondu juste). Ces items seront systématiquement éliminés de l'échelle de mesure.

Dans notre étude, nous avons appliqué une analyse factorielle en composantes principales après rotation varimax sur l'ensemble des sujets, ou thèmes, que les enseignants traitent dans leur classe.

2 . 3. Les statistiques descriptives des facteurs et le test des hypothèses

Après avoir estimé la validité des échelles, les données récoltées ont été soumises aux méthodes statistiques suivantes pour la description des facteurs et le test des hypothèses à savoir : les analyses descriptives uni-variées des facteurs et l'analyse de corrélation linéaire r de Bravais-Pearson. Nous avons également utilisé les modèles de régression simple et multiple ainsi que l'analyse en communautés.

2 . 3 . 1. Les analyses uni-variées des facteurs

L'étude statistique descriptive est la première opération de l'enquête quantitative. Ce type d'analyse nous permet notamment de décrire notre échantillon et de déterminer les qualités psychométriques de nos instruments de mesure. Il nous permet aussi de répondre aux premières investigations qualitatives de recherche. Dans ce cadre, nous examinons la distribution des effectifs pour les variables catégorielles et la distribution des scores ainsi que la dispersion et la tendance centrale des variables numériques (Lebaron, 2006). De plus, une analyse de contenu est faite pour les questions ouvertes présentées dans le questionnaire. Ce type d'analyse concerne toute forme de textes ou de documents.

Plus précisément, l'analyse des statistiques descriptives uni-variées dans ce travail portent sur la moyenne, la médiane, l'écart-type, les indices de l'asymétrie et de l'aplatissement qui d'estimer si la distribution des scores est normale (conformément à la loi de Gauss).

- La moyenne s'obtient de la division de la somme des valeurs par le nombre d'observation.
- La médiane est la valeur de l'observation (n+1)/2 après le tri des observations en ordre croissant et où n représente le nombre d'observations. Elle divise les observations en deux sous-populations de même taille.

- L'écart-type est l'indice qui indique la différence de chaque observation par rapport à la moyenne.

2 . 3 . 2. Les méthodes utilisées pour le test des hypothèses

Afin de vérifier nos hypothèses de recherche, nous avons fait appel au calcul des coefficients de corrélation r Bravais-Pearson, à l'analyse de la régression linéaire simple et multiple ainsi qu'à l'analyse en communautés.

2 . 3 . 2 . 1. L'analyse de corrélation

L'analyse de la corrélation linéaire, ou le coefficient r de Bravais-Pearson (r_{Bp}), vise à décrire la relation entre deux variables qualitatives (Laveault & Grégoire, 2014). Le coefficient de corrélation varie entre -1 et +1. La relation entre les variables peut être absente ($r = 0$), positive ($r > 0$) ou négative ($r < 0$). L'interprétation de la force du lien entre les variables sera déterminée selon la valeur du coefficient r. Le lien est d'autant plus fort que la relation entre les variables se rapproche de -1 ou de +1. Il est de plus en plus faible que la valeur r_{BP} est proche de 0. La corrélation est considérée comme une moyenne pour les valeurs qui se situent entre 0.4 et 0.6 (Dancey & Reidy, 2015).

Le coefficient de corrélation se donne à partir de la covariance des deux variables (x) et (y) (cov_{xy}) divisée par leurs écarts types, selon l'équation suivante (Chanquoy, 2005) :

$$r(X,Y) = \frac{Cov(X,Y)}{\sigma_X \cdot \sigma_Y}$$

Où *Cov (X, Y)* est égale à :

$$Cov(X,Y) = \frac{1}{N}\sum_{i=1}^{N}\left(X_i - \overline{X}\right) \cdot \left(Y_i - \overline{Y}\right)$$

2 . 3 . 2 . 2. Le test de régression linéaire

L'analyse de régression linéaire est l'extension de la corrélation dont l'objectif est d'estimer l'effet d'une variable sur une autre variable numérique. On distingue entre la régression linéaire simple ou bivariée, lorsque l'analyse de régression porte sur une seule variable indépendante (explicative), et la régression linéaire multiple quand on cherche à découvrir l'effet de plusieurs variables indépendantes sur une autre variable (Dancey & Reidy, 2015). Cela explique l'intérêt de ce cette dernière qui réside dans le pouvoir de faire intervenir plusieurs variables pour étudier un phénomène social (Bressoux, 2008). Selon cet auteur, il est rare de pouvoir invoquer qu'un facteur détermine une variable, voire il est impossible dans les cas des comportements sociaux. L'analyse de la régression linéaire *consiste à ajuster les données d'analyses à une droite* (Pétry & Gélineau, 2009).

La régression linéaire simple se traduit par l'équation suivante, qui montre comment la variable dépendante dite prédite évolue en fonction de la variable indépendante ou explicative.

$$Y = ax + b$$

Où y *représente* la variable à expliquer, *x* la constante, *a* est la pente de la droite de régression et *b* l'ordonnée à l'origine, c'est-à-dire l'altitude du point de rencontre entre la droite de régression et l'axe vertical (Dancey & Reidy, 2015).

2 . 3 . 2 . 3. Analyse en communautés

L'analyse en communautés est une méthode complémentaire à l'analyse de régression multiple (Bennacer, 1989). Cette dernière est, à son tour, une extension de la régression linéaire simple quand on s'intéresse à étudier l'effet de plusieurs variables indépendantes (dites explicatives ou prédictives) sur une variable dépendante (variable à expliquer, ou critère, Dancey & Reidy, 2015). La régression multiple permet d'étudier aussi bien l'effet commun de toutes les variables explicatives que l'effet séparée de chacune de ces variables sur le critère.

Selon Bennacer (1989, 2005a), l'analyse en communautés est notamment recommandée quand on a plusieurs groupes de variables et on cherche à étudier les effets spécifiques, propres et communs de ces groups de variables sur un critère. Le nombre de ces

éléments (les parts de variance expliquée du critère par des variables indépendantes) est égal à (2) ^ k -1, où K représente le nombre de groupes des variables indépendantes (Newton & Spurrell, 1967a, 1967b)[64].

Le calcul de chacune des parts de la variance expliquée dans un critère (ou variable dépendante) se fait selon les deux manières suivantes :

- On obtient la variance expliquée (R^2 %), dite spécifique, par chaque groupe des variables indépendantes en enlevant le coefficient de corrélation multiple au carré et le multipliant par 100. C'est la proportion de la variance de la variable dépendante expliquée linéairement par A, B et AB séparément.
- On détermine ensuite les parts de variance unique à A, à B et à AB ensemble (dite aussi variance conjointe ou commune) selon les modalités décrites dans le tableau suivant.

Tableau 5.13. Règles de calcul des variances uniques à A, B et AB conjointement.

POURCENTAGE DE VARIANCE EXPLIQUÉE (R^2%)	RÈGLES DE CALCUL
Unique à A	AB - B
Unique à B	AB - A
Commune à A+ B	A + B - AB

[64] Cités par Bennacer (1989).

CHAPITRE VI. ANALYSE STATISTIQUE RELATIVE AUX PREMIERS ÉLÉMENTS EMPIRIQUES : MISE AU POINT DES INDICATEURS DE LA RECHERCHE

1. L'introduction

L'objectif de ce chapitre est de procéder à une description de notre échantillon ainsi que de présenter les premiers résultats descriptifs de nos outils de recherche. Ces derniers portent sur les procédures de mise au point et de validité de nos échelles de mesure utilisées dans l'enquête. Ainsi, ce chapitre se divise selon deux parties principales.

2. La description de l'échantillon

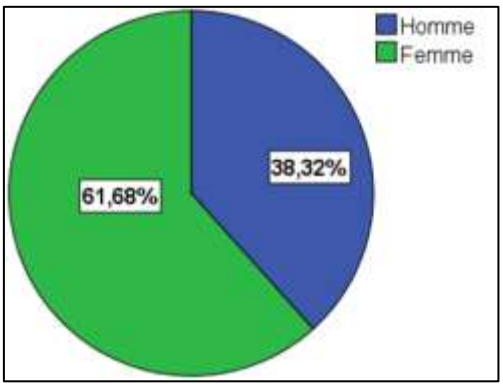
Cent douze enseignants, répartis dans trente-sept écoles élémentaires du département de la Côte d'Or en France, ont participé volontairement à cette étude. La description de l'échantillon porte sur les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et celles contextuelles de son école.

2 . 1. Les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant

Les caractéristiques socioprofessionnelles du professeur des écoles portent dans notre étude sur son sexe, son âge (ou le nombre d'années vécues), son expérience de travail (nombre d'années d'enseignement), son niveau d'étude, son statut professionnel et sa prise en charge ou non de la fonction de directeur d'école.

❑ Le sexe

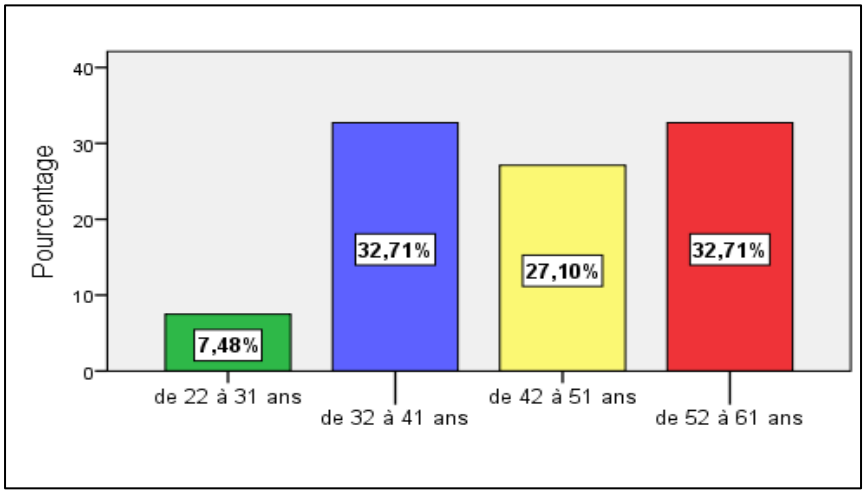
Le graphique suivant montre que presque les deux tiers des répondants à notre questionnaire sont des femmes avec 61.7 % de l'échantillon, contre 38.3 % de sexe masculin.



Graphique 6.1. Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction de leur sexe

❑ L'âge de professeur

L'âge des enseignants varie entre 22 ans (pour ceux qui font un stage) et 61 ans. À noter que la moyenne et la médiane d'âge correspondent toutes les deux à 45 ans, et que l'écart-type est de 9 ans (*cf.* annexe 4). Les âges des enseignants sont regroupés en quatre classes d'intervalle avec un écart d'échelle de 10 ans, comme cela est indiqué dans le graphique suivant.

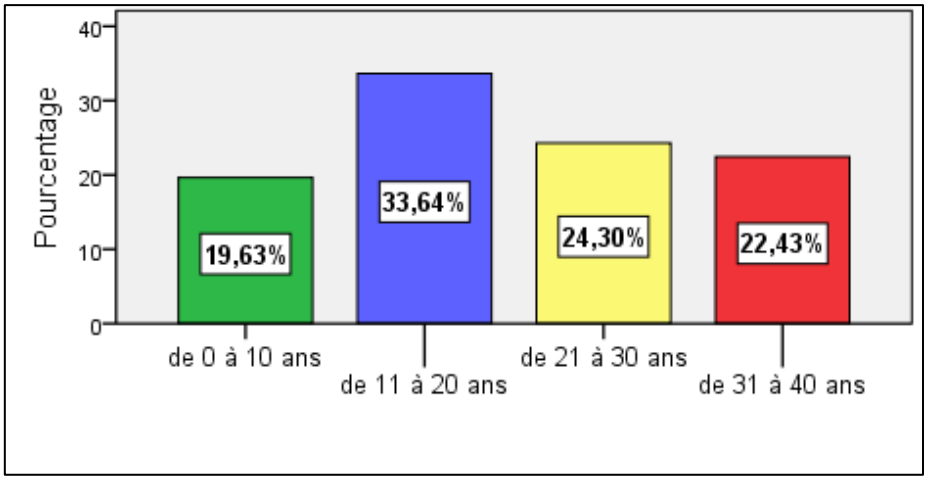


Graphique 6.2. Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction de leur âge

Les classes d'âge allant de 32 à 41 ans et de 52 à 61 ans se répartissent équitablement en constituant chacune 32.7 % des sujets de notre échantillon. À noter que 27.1 % des enseignants dans notre enquête appartiennent à une classe d'âge qui va de 42 à 51 ans, et que seuls 7.5 % des sujets constituent la tranche d'âge de 22 à 31 ans. La répartition des enseignants en fonction de l'âge montre une pénurie des jeunes enseignants (8 %). Elle nous permet de supposer que l'entrée dans la profession d'enseignant est restreinte. Cela peut aussi signifier que la participation des nouveaux enseignants dans la recherche est limitée.

- **L'expérience de l'enseignant**

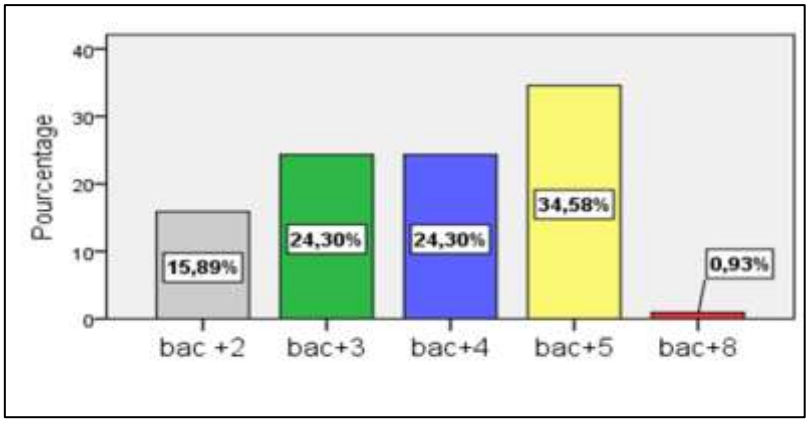
Les enseignants qui représentent notre échantillon différent, de manière importante, dans leur expérience professionnelle. Ils s'échelonnent d'un débutant dans sa carrière à 40 ans d'expérience (moyenne et médiane = 20 ans, écart-type 10 ans ; *cf.* annexe 5). Sur une échelle de 10 ans d'intervalle, l'expérience des participants a été répartie en quatre groupes distincts. Le graphique suivant montre leurs distributions, dans lesquelles on trouve une prédominance de la deuxième tranche d'expérience [de 11 à 20 ans] avec 33.6 % des enseignants. Ce qui correspond à un professeur sur trois. Les enseignants qui ont une expérience de 21 à 30 ans représentent 24.3 % de l'échantillon contre 22.4 % pour ceux qui ont plus 31 ans. Enfin, 19.6 % des participants appartiennent à la tranche d'expérience se situant entre 0 et 10 ans.



Graphique 6.3. Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction de leur expérience en nombre d'années d'enseignement

❑ Niveau d'étude de l'enseignant

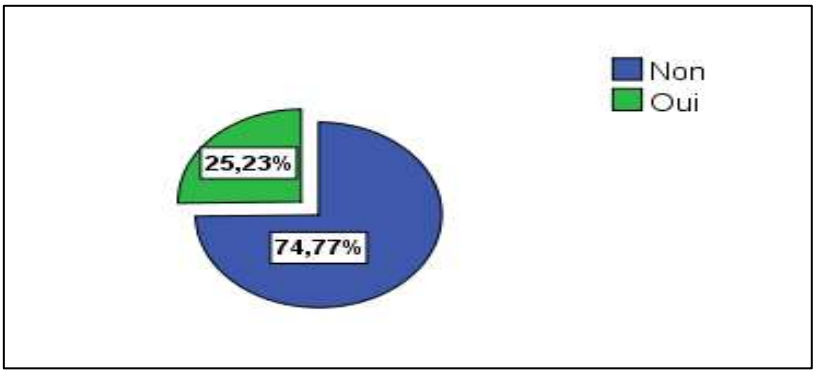
Plus d'un tiers des enseignants dans notre échantillon ont un niveau d'études plus élevé, soit 5 ans d'études après le Bac (35 %). Presque la moitié de sujets de l'étude se divise de façon égale entre ceux qui ont fait 3 ans et ceux suivi 4 ans d'études universitaires (soit 24 % pour chaque groupe). Les enseignants qui ont fait seulement 2 ans d'études sont moins nombreux et représentent 16 % de l'échantillon. Enfin, un seul enseignant a fait 8 ans d'années d'études universitaires.



Graphique 6.4. Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction de leur niveau d'études universitaires

❑ La prise en charge de la fonction de directeur

Un quart des enseignants de l'échantillon de notre étude (soit 25 %) rapporte qu'il assure dans leur école la fonction de directeur.



Graphique 6.5. Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction de leur charge de direction de l'école

- **Statut de l'enseignant**

Le tableau suivant montre que la quasi-totalité des enseignants est titulaire dans son école (soit 96 % des répondants à notre questionnaire). Seul un enseignant est vacataire et trois font leur stage.

Tableau 6.1. Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction de leur statut professionnel

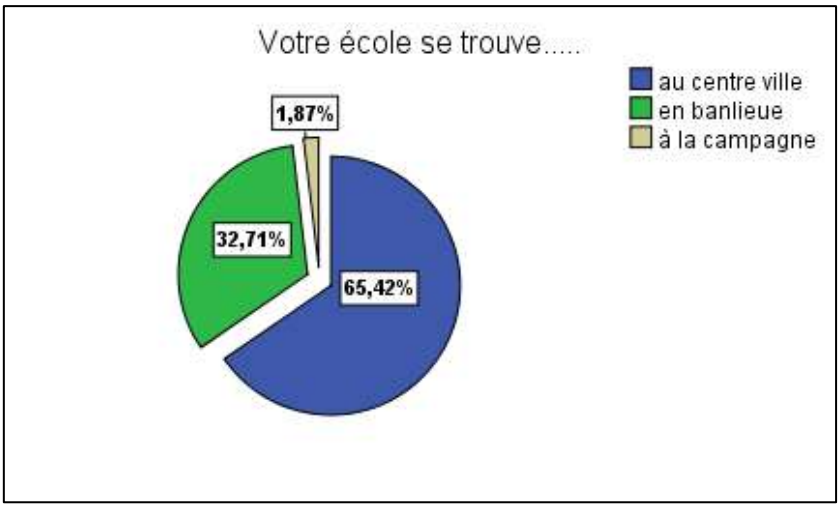
STATUT DE L'ENSEIGNANT	EFFECTIFS	POURCENTAGE
Titulaire	103	96,3
Vacataire	1	0,9
Stagiaire	3	2,8
Total	107	100

2 . 2. Les caractéristiques contextuelles de l'école

Notre étude s'est déroulée dans trente-sept écoles élémentaires à Dijon réparties selon les caractéristiques suivantes : l'emplacement de l'école (centre-ville, en dehors), le type d'établissement (école ordinaire, REP et REP+), la section scolaire (classes d'enseignement général, classes spécialisées), le niveau scolaire des élèves (du CP au CM2) et la composition socioprofessionnelle de l'école (pourcentages d'élèves issus de familles défavorisées, moyennes et favorisées) ainsi que la taille de l'établissement scolaire.

- **L'emplacement de l'école**

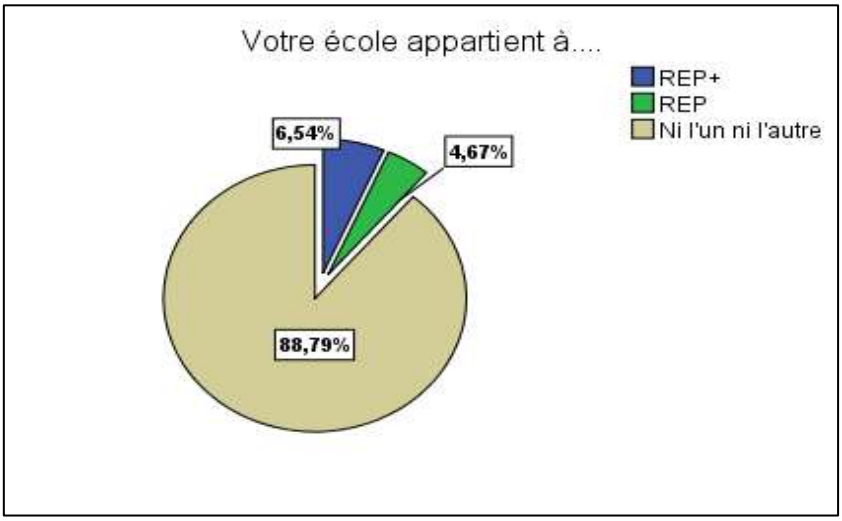
Concernant le lieu de l'école, le graphique suivant nous permet de constater que près des deux tiers des professeurs de notre échantillon (soit 65.4 %) se trouvent dans des écoles du centre-ville contre 32.7 % en banlieue et seuls 1.9 % à la campagne.



Graphique 6.6. Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction de l'emplacement de leur école

- **Le type d'établissement**

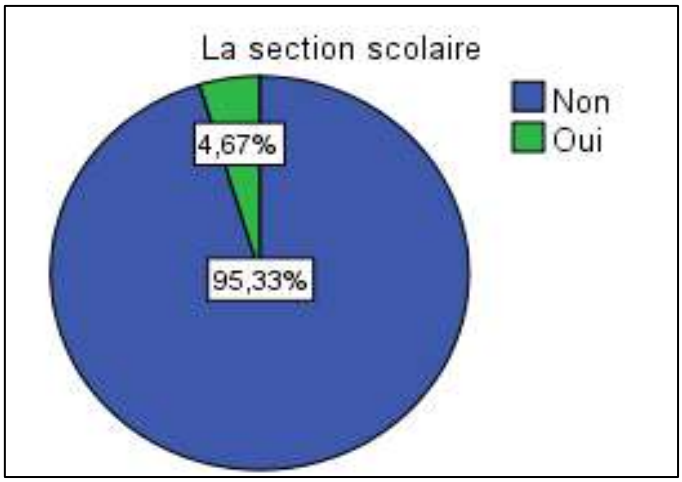
Le graphique suivant montre que la majorité des écoles (soit 88.8 %) n'appartient pas aux réseaux d'éducation prioritaire REP ou aux réseaux d'éducation prioritaire renforcée REP+. Par contre, parmi les écoles de l'échantillon 4.7 % des écoles se trouvent en *REP* et 6.5 % en *REP+*.



Graphique 6.7. Répartition des enseignants de l'échantillon selon le type d'établissement

❑ La section scolaire

Dans cette étude, seuls 5 % des enseignants de l'échantillon enseignent dans une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS).



Graphique 6.8. Répartition des enseignants de l'échantillon selon l'unité d'enseignement

❑ Le niveau scolaire

Les professeurs, qui constituent l'échantillon de l'étude, se répartissent en fonction de cinq niveaux d'enseignement indiqués (correspondant chacun à la classe des élèves)[65]. Ils correspondant à 26 personnes aussi bien en cours élémentaire 1re année (CE1) qu'en cours élémentaire 2e année (CE2). Il y a également presque autant d'enseignants en cours préparatoire (soit 22) qu'en cours moyen 1re année (23 enseignants). Alors que 31 professeurs des écoles enseignent en cours moyen 2e année. Par ailleurs, il n'est pas possible de préciser avec exactitude les pourcentages, étant donné qu'il existe des enseignants qui ont en charge plusieurs classes.

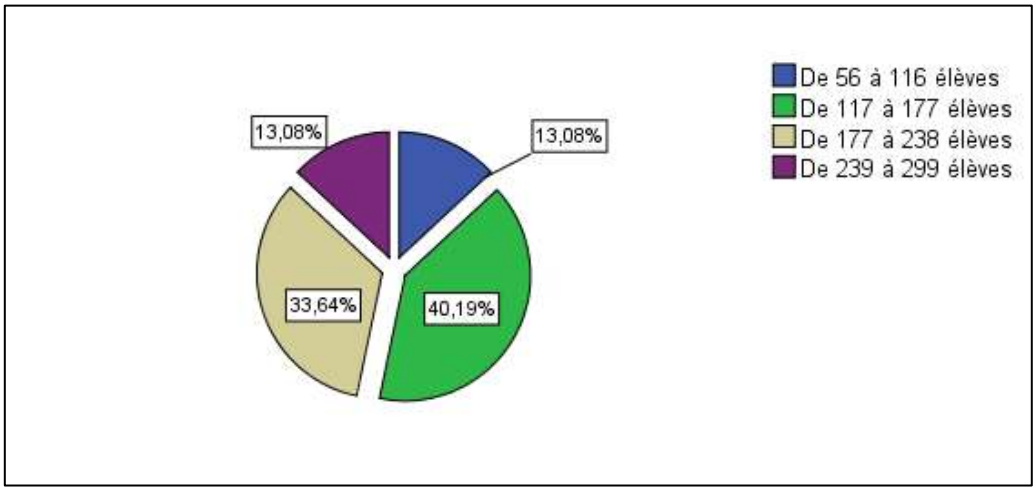
[65] Le terme "niveau" s'applique ici aux différentes divisions de l'école élémentaire : CP, CE1, CE2, CM1 et CM2.

Tableau 6.2. Effectifs des enseignants selon les niveaux d'enseignement

Niveau scolaire des élèves (classe d'enseignement)	Effectifs N=107[66]
Enseignant en cours préparatoire (CP)	22
Enseignant en cours élémentaire 1re année (CE1)	26
Enseignant en cours élémentaire 2e année (CE2)	26
Enseignant en cours moyen 1re année (CM1)	23
Enseignant en cours moyen 2e année (CM2)	31

- **La taille de l'école**

À noter en annexe 6 que le nombre d'élèves dans les écoles varie entre 56 élèves et 278 élèves, avec une moyenne de 174, une médiane de 170 et un écart-type de 50 élèves. L'écart type est élevé, ce qui indique une forte hétérogénéité entre les écoles en fonction du nombre d'élèves. Cela se confirme dans le graphique suivant, qui permet de visualiser la répartition des écoles en fonction de l'effectif de leurs élèves. Seuls 13.1 % d'écoles ont un nombre d'élèves qui se situent entre 56 et 116, et autant entre 117 et 177. Cependant, 33,6 % se composent de 177 à 238 élèves et 40,2 % ont plus de 239 élèves.

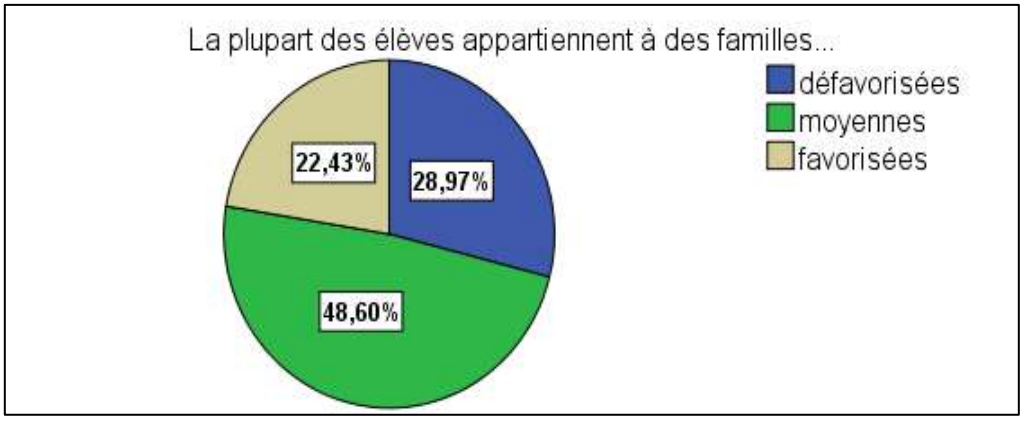


Graphique 6.9. Répartition de l'effectif des élèves dans les écoles de notre échantillon

[66] Le nombre total des enseignants n'est pas égal à 100 % en raison d'occupation des enseignants de plusieurs classes.

- **La composition socioprofessionnelle de l'école**

Selon le graphique suivant, environ 29 % des enseignants trouvent que la plupart des élèves de leur école appartient à des familles d'une classe socioprofessionnelle défavorisée. Presque la moitié de l'échantillon 49 % déclare que la majorité des élèves de leur école est issue de familles d'une classe moyenne. Enfin, seuls 22 % d'entre eux rapportent que les élèves de leur école appartiennent plutôt à de familles favorisées.



Graphique 6.10. Répartition des élèves en fonction de leur appartenance socioprofessionnelle de notre échantillon

3. Étude de la validité des facteurs théoriques élaborés

Nous abordons dans cette partie les démarches que nous avons effectuées pour améliorer nos outils de recherche ainsi que les analyses d'estimation de la validité des échelles de mesure. Ces analyses nous permettent d'éliminer les items impertinents qui ne répondent pas aux conditions scientifiques des outils de recherche et à leur qualité psychométrique. Il nous semble important de rappeler ces procédures, décrites en détail plus haut, qui sont :

- l'estimation de la validité de contenu des facteurs ;
- la comparaison entre l'α_i de l'item et l'α_t (de l'échelle) pour l'amélioration de la consistance interne. L'item ayant un coefficient α_i qui est supérieur à l'α_t sera systématiquement éliminé, car il ne contribue à l'évaluation du construit (ou du facteur) ;

- l'examen de la corrélation entre l'item et l'ensemble des items (*rit*). L'item ayant un *rit* égal ou inférieur à .30 sera éliminé.

Il nous apparaît indispensable, avant de procéder à ces analyses, de faire un petit rappel des facteurs théoriques concernés par cette démarche analytique. Le tableau suivant présente les facteurs qui seront analysés.

Tableau 6.3. Les facteurs théoriques concernés par les analyses statistiques de validation

	FACTEURS THÉORIQUES	NOMBRE D'ITEMS
LES PRATIQUES CITOYENNES EN CLASSE	• Discussion	7
	• Coopération	4
	• Solidarité	4
	• Responsabilisation	3
	• Gestion de problèmes scolaires	8
LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES EN CLASSE	• Non-respect d'autrui par les élèves	6
	• Contexte organisationnel défavorable	6
LES FACTEURS RELATIFS À LA QUALITÉ DE VIE SCOLAIRE	• Travail en équipe	11
	• Coopération de l'école avec les parents	9
	• Collaboration avec les partenaires locaux	6
	• Engagement des élèves de l'école dans les activités scolaires	7

3 . 1. Validité de contenu

La validité de contenu se définit par le pouvoir d'une échelle à mesurer le phénomène qu'elle prétend mesurer (André, Loye & Laurencelle, 2015). La validité de contenu de nos échelles de mesure est strictement liée l'élaboration des facteurs théoriques qui repose autant sur l'examen des textes officiels et la pré-enquête menée dans ce travail. L'analyse des documents officiels et de nos entretiens de recherche nous a permis, d'abord, d'identifier les dimensions de nos échelles par la catégorisation thématique des discours. Elle nous a, ensuite, permis de générer les items qui se regroupent sous un thème ou un facteur théorique. Cette procédure donne au questionnaire et ses items une clarté importante.

De plus, la validité apparente repose sur l'avis d'un groupe de cinq enseignants, qui ont critiqué et commenté la première version du questionnaire. Ce groupe d'enseignants ne fait pas partie des personnes interviewées lors des entretiens. Leurs commentaires et leurs corrections nous ont permis d'améliorer la construction de ces échelles et d'avoir une bonne compréhension de leurs items. Cela représente une bonne validité apparente à ces échelles.

3 . 2. Validité et fiabilité des facteurs

À l'issue de la passation du questionnaire sur le terrain de recherche, les facteurs élaborés ont été soumis à un examen statistique de validation. Cet examen vise à vérifier la fiabilité et la validité de ces facteurs à l'aide des statistiques relatives à la consistance interne et à l'homogénéité de ces dernières (notamment le coefficient Alpha de Cronbach). Mais, avant de présenter les résultats obtenus par ces méthodes, nous les décrivons brièvement pour rappel.

3 . 2 . 1. Analyse d'items pour l'amélioration de la consistance interne des échelles

Nous faisons appel au coefficient Alpha de Cronbach (α), qui est le plus utilisé pour estimer l'homogénéité ou la consistance interne des instruments de mesure (Drost, 2011 ; Streiner, 2003 ; Tavakol & Dennick, 2011). Ce coefficient est utile quand il y a un seul facteur où le construit a été déjà déterminé comme c'est le cas avec nos facteurs (Cortina,

1993). Des auteurs déterminent des valeurs ou des intervalles de valeurs acceptables de ce coefficient Alpha qui varie d'un auteur à un autre, qu'ils situent souvent autour d'au moins .60 (Touzani & Salaani, 2000). D'autres indiquent qu'il n'y pas de limite inférieure pour accepter la valeur du coefficient, parce que ses valeurs dépendent autant du nombre d'items (Panayides, 2013) ou d'items parallèles (Tavakol & Dennick, 2011) que des corrélations entre ces derniers (Gliem & Gliem, 2003).

Nous examinons aussi, à chaque fois, l'indice de discrimination (rit) de chaque item (Gaudreau et al., 2015). Celui-ci se rapporte à la corrélation entre l'item et le score total de son échelle. Il est ainsi supposé que la réussite, sur une échelle d'évaluation, d'un item particulier est reliée à la réussite de l'échelle en entier. Selon cet indice, l'item qui a une corrélation avec le score total de son échelle moins de .30 est considéré comme problématique et ne possède pas une qualité discriminante (Crocker & Algina, 1986)[67].

3 . 2 . 1 . 1. Les critères d'analyse pour l'élimination d'items

Cette partie vise à tester et à améliorer la qualité psychométrique des échelles de mesures utilisées dans cette thèse. Pour ce faire, plusieurs analyses adoptées, qui portent notamment sur les tests de la dimensionnalité et de la consistance interne des échelles, ont été suivies :

- *Le test de dimensionnalité* : L'unidimensionnalité des échelles et leur homogénéité ont été évaluées à l'aide du Coefficient r de Bravais-Pearson qui indique le degré de corrélation entre chaque item et le score total de son échelle, reconnus aussi par l'analyse de corrélation items-score total (rit). L'item qui corrèle avec son échelle à moins de .30 est considéré comme étant problématique, ou non pertinent, et mérite ainsi d'être éliminé. Il n'est pas aussi retenu quand il corrèle avec les autres items de son à moins de .20.
- *Le test de la fiabilité* : Cette analyse vise à déterminer le degré de la consistance interne de nos échelles de mesure à l'aide du coefficient Alpha de Cronbach (α). Elle

[67] Cités par Ndinga et Frenette (2010).

permet aussi d'identifier les items non pertinents qui contribuent peu à l'évaluation de leur échelle. L'item sera systématiquement éliminé quand son α_i est supérieur à l'α_t (de l'échelle), à savoir lorsque la valeur du coefficient Alpha de l'échelle augmente avec la suppression de cet item.

3 . 2 . 1 . 2. Les résultats relatifs à la suppression d'items

En adoptant les deux critères mentionnés précédemment, nous avons éliminé les items qui s'avèrent non pertinents[68], à savoir :

1. CQ27, CQ31 et CQ37 au niveau du facteur élaboré pour mesurer la discussion et l'échange entre les élèves[69].
2. CQ4 pour le facteur destiné à mesurer la solidarité[69].
3. CQ34 relatif au facteur sur la responsabilisation des élèves[69].
4. CQ1, CQ6, CQ16 et CQ20 portant sur le facteur de mesure de la gestion des problèmes[69].
5. CQ21et CQ5 au niveau du facteur pour l'évaluation du non-respect d'autrui par les élèves[70].
6. CQ25 et de CQ2 pour l'évaluation du contexte organisationnel défavorable de la classe[70].
7. EQ6 relatif au facteur de mesure de travail en équipe, au sein de l'école[71].
8. EQ1, EQ4, EQ15 et EQ25 au niveau du facteur d'évaluation de la coopération de l'école avec les familles[71].
9. EQ5 et l'item EQ3 au sein du facteur de mesure de collaboration (de l'école) avec les partenaires locaux[71].

[68] Pour l'intitulé des items, voir annexe n° 3.
[69] Les facteurs concernés portent tous sur les pratiques citoyennes des enseignants en classe.
[70] Ces facteurs concernent les difficultés rencontrées en classe.
[71] Ces facteurs se rapportent à la qualité de vie à l'école.

3 . 2 . 1 . 3. Les résultats sur la récupération d'items

La dernière étape de l'analyse d'items concerne l'amélioration de la consistance interne des échelles à l'aide de l'examen des corrélations entre les items éliminés et les items retenus dans tous les facteurs. Notre objectif est de récupérer certains items antérieurement éliminés qui corrèlent bien avec les items des échelles retenues.

Pour récupérer un item éliminé au profit d'une autre échelle, nous avons adopté le critère suivant : l'item qui possède une bonne corrélation avec des items d'une autre échelle sera introduit dans cette dernière si cela accroît sa consistance interne (à savoir le coefficient Alpha de Cronbach).

Afin de faciliter la lecture des résultats, nous ne présentons que les items qui seront récupérés pour renforcer les facteurs. Nous ne traiterons pas des items qui corrèlent bien avec des échelles sans pour autant augmenter leur coefficient de consistance interne. Et ce, comme ce fut le cas au niveau de l'analyse des corrélations réalisée sur l'ensemble des 33 items relatifs à la qualité de vie à l'école (qui composent la quatrième partie du questionnaire), analyse que nous ne présenterons pas ici. Le lecteur intéressé peut consulter l'annexe 8.

L'analyse de l'ensemble des 38 items de la troisième partie du questionnaire, qui concernent autant les pratiques citoyennes des enseignants que les difficultés qu'ils rencontrent en classe, nous a permis de récupérer les items suivants (voir matrice de corrélation présentée en annexe 7) ;

- L'item CQ5 : *Je rencontre des difficultés pour travailler en groupes*[72]. Cet item corrèle significativement au niveau de l'échelle : Contexte organisationnel défavorable de la classe CQ25, CQ12, CQ35, CQ2 et CQ19 (*r_{BP} = .22, .42, .36, .41, .32 respectivement*). Son introduction dans l'échelle augmente sa consistance interne et permet par ailleurs de récupérer l'item CQ2 (qui fut préalablement éliminé) étant sa forte corrélation significative avec ce dernier (r_{BP} = *.41*). Le coefficient Alpha de Cronbach de l'échelle s'est vu augmenter, en atteignant .73.
- L'item CQ11 : *les groupes de niveaux des élèves sont souvent organisés*[73]. Cet item fut récupéré au sein du facteur de mesure de la discussion et de l'échange entre les élèves. Car, il a de bonnes corrélations avec ses items CQ15, CQ3 et CQ30 (*r = .26,*

[72] Cet item est préalablement éliminé de l'échelle relative au non-respect d'autrui par les élèves en classe.
[73] Item éliminé de l'échelle de la *coopération.*

.29 et .23 respectivement). Le travail en groupe nécessite, d'une certaine façon, la discussion et l'échange. Avec cet item, le coefficient Alpha de l'échelle s'accroît (α = 0.66).

- L'item CQ20 : *En cas de problème de discipline, j'envoie les élèves concernés chez le directeur de l'école*, et l'item CQ36 : *Il m'arrive de sanctionner collectivement toute la classe*[74]. Ces items furent récupérés au sein du facteur "*non-respect d'autrui en classe par les élèves* ". Car l'item CQ20 corrèle significativement avec tous les items de ce dernier à savoir CQ14 (*r = .40*), CQ33 (*r = .35*) et CQ36 qui est lié avec CQ14 (*r = .25*) et CQ20 (*r = .32*). Et ce, d'autant plus que les 2 pratiques enseignantes qui consistent à *Envoyer des élèves chez le directeur de l'école* ou à *Porter une sanction collective sur toute la classe* relèvent bien de la difficulté à gérer les problèmes comportementaux des élèves par l'enseignant. L'introduction de ce 2 items accroît le la consistance interne de l'échelle (*α* = 0.68).

3 . 2 . 2. Estimation de la consistance interne des échelles

Les résultats de nos procédures d'amélioration de la consistance interne des échelles sont synthétisés dans les tableaux suivants. Ils concernent les pratiques citoyennes de l'enseignant, les difficultés rencontrées en classe et les facteurs relatifs à la qualité de vie citoyenne de l'école.

3 . 2 . 2 . 1. Échelles relatives aux pratiques citoyennes des enseignants

Les tableaux suivants nous permettent d'apprécier la qualité de la cohérence interne des échelles (notamment leurs coefficients Alpha de Cronbach (α).

[74] Items éliminés de l'échelle sur "la gestion des problèmes scolaires".

- *La discussion et l'échange entre les élèves dans la classe*

Tableau 6.4. Statistiques relatives à l'analyse de la consistance interne de l'échelle : Discussion et échange dans la classe (N = 107 enseignants)

Item	Corrélation corrigée de l'item avec l'ensemble (rit)	Alpha (α) si l'item est éliminé	Moyenne de l'item	Écart-type de l'item
CQ15	0.441	0.602	2.92	0.62
CQ3	0.477	0.582	1.73	0.75
CQ18	0.310	0.640	2.58	0.70
CQ26	0.393	0.613	2.84	0.84
CQ30	0.448	0.591	2.36	0.88
CQ11	0.277	0.654	2.48	0.78

Coefficient de fidélité $\alpha = 0.657$ (6 items)

Moyenne des items : 2.48

Moyenne des corrélations inter- items : 0.25

- *La coopération entre les élèves dans la classe*

Tableau 6.5. Statistiques relatives à l'analyse de la consistance interne de l'échelle : Coopération entre les élèves dans la classe (N = 107 enseignants)

Item	Corrélation corrigée de l'item avec l'ensemble (rit)	Alpha (α) si l'item est éliminé	Moyenne de l'item	Écart-type de l'item
CQ22	0.349	0.723	2.50	0.605
CQ8	0.561	0.436	3.39	0.611
CQ23	0.519	0.504	3.15	0.563

Coefficient de fidélité α = 0.66 (3 items)

Moyenne des items : 3.01

Moyenne des corrélations inter- items : 0.40

- *La solidarité entre les élèves*

Tableau 6.6. Statistiques relatives à l'analyse de la consistance interne de l'échelle : Solidarité entre les élèves dans la classe (N = 107 enseignants)

Item	Corrélation corrigée de l'item avec l'ensemble (rit)	Alpha (α) si l'item est éliminé	Moyenne de l'item	Écart-type de l'item
CQ38	0.594	0.661	2.98	0.70
CQ23	0.581	0.686	3.15	0.56
CQ9	0.590	0.665	2.89	0.69

Coefficient de fidélité α = 0.754 (3 items)

Moyenne des items : 3.00

Moyenne des corrélations inter- items : 0.51

- *La responsabilisation des élèves dans la classe*

Tableau 6.7. Statistiques relatives à l'analyse de consistance interne de l'échelle de la responsabilisation des élèves dans la classe (N = 107 enseignants)

Item	Corrélation corrigée de l'item avec l'ensemble (rit)	Alpha (α) si l'item est éliminé	Moyenne de l'item	Écart-type de l'item
CQ9	0.330	0.500	2.89	0.69
CQ17	0.397	0.393	2.31	0.78
CQ32	0.364	0.449	1.45	0.69

Coefficient de fidélité $\alpha = 0.552$ (3 items)

Moyenne des items : 2.22

Moyenne des corrélations inter- items : 0.29

- *La gestion des problèmes scolaires*

Tableau 6.8. Statistiques relatives à l'analyse de la consistance interne de l'échelle : Gestion des problèmes scolaires (N = 107 enseignants)

Item	Corrélation corrigée de l'item avec l'ensemble (rit)	Alpha (α) si l'item est éliminé	Moyenne de l'item	Écart-type de l'item
CQ30	0.319	0.349	2,36	0.88
CQ29*	0.335	0.319	2,91	0.91
CQ28*	0.250	0.463	2,69	0.83

*Le codage de ces items a été renversé.

Coefficient de fidélité $\alpha = 0.481$ (3 items)

Moyennes des items = 2.65

Moyenne des corrélations inter- items : 0.24

3 . 2 . 2 . 2. Échelles sur les difficultés de mise en œuvre des pratiques citoyennes en classe

Les deux tableaux suivants illustrent les résultats d'analyse de la cohérence interne des échelles relatives au non-respect d'autrui par les élèves et au contexte organisationnel défavorable de la classe.

- *Le non-respect d'autrui en classe par les élèves*

Tableau 6.9. Statistiques relatives à l'analyse de la consistance interne de l'échelle : Non-respect d'autrui en classe par les élèves (N = 107 enseignants)

Item	Corrélation corrigée de l'item avec l'ensemble (rit)	Alpha (α) si l'item est éliminé	Moyenne de l'item	Écart-type de l'item
CQ14	0.612	0.548	3.02	0.78
CQ7	0.353	0.653	2.84	0.59
CQ33	0.401	0.637	3.02	0.61
CQ13	0.383	0.643	3.34	0.63
CQ20	0.411	0.634	3.25	0.63
CQ36	0.275	0.674	3.63	0.52

Coefficient de fidélité α = 0.677 (6 items)

Moyennes des items = 3.18

Moyenne des corrélations inter- items : 0.25

- *Le contexte organisationnel défavorable de la classe*

Tableau 6.10. Statistiques relatives à l'analyse de la consistance interne de l'échelle : Contexte organisationnel défavorable de la classe (N = 107 enseignants)

Item	Corrélation corrigée de l'item avec l'ensemble (rit)	Alpha (α) si l'item est éliminé	Moyenne de l'item	Écart-type de l'item
CQ12	0.488	0.679	2.70	0.74
CQ35	0.510	0.672	2.66	0.74
CQ2	0.390	0.720	2.34	0.91
CQ19	0.559	0.662	3.22	0.65
CQ10	0.327	0.721	3.54	0.55
CQ5	0.524	0.668	2.71	0.73

Coefficient de fidélité α = 0.726 (6 items)

Moyennes des items = 2.86

Moyenne des corrélations inter- items : 0.31

3 . 2 . 2 . 3. Échelles relative à la qualité de vie à l'école

Les tableaux ci-dessous restituent les résultats d'analyse de la cohérence interne des échelles portant sur la qualité de vie à l'école à savoir : le travail en équipe, l'engagement des élèves dans les activités scolaires, la coopération avec les parents d'élèves et la collaboration avec les partenaires locaux. Ils nous permettent notamment d'apprécier les valeurs de leurs coefficients Alpha de Cronbach (α).

- *Le travail des enseignants en équipe*

Tableau 6.11. Statistiques relatives à l'analyse de la consistance interne de l'échelle : Travail en équipe des enseignants (N = 107 enseignants)

Item	Corrélation corrigée de l'item avec l'ensemble (rit)	Alpha (α) si l'item est éliminé	Moyenne de l'item	Écart-type de l'item
EQ9	0.471	0.765	3.29	0.70
EQ7	0.569	0.755	3.13	0.63
EQ29	0.589	0.750	2.93	0.70
EQ21	0.332	0.781	2.06	0.71
EQ28	0.471	0.765	2.72	0.83
EQ17	0.509	0.761	2.57	0.92
EQ24	0.462	0.766	3.32	0.67
EQ33	0.344	0.783	2.84	0.84
EQ8	0.394	0.774	3.46	0.54
EQ27	0.468	0.766	3.07	0.63

Coefficient de fidélité α = 0.785 (10 items)

Moyennes des items = 3.03

Moyenne des corrélations inter- items : 0.28

- *L'engagement des élèves dans les activités scolaires*

Tableau 6.12. Statistiques relatives à l'analyse de la consistance interne de l'échelle : Engagement et participation des élèves dans les activités citoyennes à l'école (N = 107 enseignants)

Item	Corrélation corrigée de l'item avec l'ensemble (rit)	Alpha (α) si l'item est éliminé	Moyenne de l'item	Écart-type de l'item
EQ20	0.523	0.732	3.08	0.60
EQ26	0.517	0.730	2.85	0.68
EQ11	0.537	0.723	2.83	0.80
EQ13	0.576	0.713	3.03	0.91
EQ22	0.441	0.745	3.21	0.58
EQ10	0.406	0.763	2.40	1.01
EQ12	0.471	0.737	1.74	0.74

Coefficient de fidélité α = 0.764 (7 items)

Moyennes des items = 2.73

Moyenne des corrélations inter- items : 0.33

- *La coopération avec les familles*

Tableau 6.13. Statistiques relatives à l'analyse de la consistance interne de l'échelle : Coopération avec les parents d'élèves (N = 107 enseignants)

Item	Corrélation corrigée de l'item avec l'ensemble (rit)	Alpha (α) si l'item est éliminé	Moyenne de l'item	Écart-type de l'item
EQ18	0.279	0.599	3.24	0.74
EQ2	0.305	0.584	3.15	0.67
EQ16	0.354	0.563	2.98	0.64
EQ32	0.432	0.519	2.19	0.77
EQ14	0.460	0.500	2.55	0.85

Coefficient de fidélité α = 0.610 (5 items)

Moyennes des items = 2.82

Moyenne des corrélations inter- items : 0.24

- *La collaboration avec les partenaires locaux*

Tableau 6.14. Statistiques relatives à l'analyse de la consistance interne de l'échelle : Collaboration avec les partenaires locaux (N = 107 enseignants)

Item	Corrélation corrigée de l'item avec l'ensemble (rit)	Alpha (α) si l'item est éliminé	Moyenne de l'item	Écart-type de l'item
EQ30	0.474	0.364	2.24	0.85
EQ23	0.396	0.436	2.37	0.85
EQ31	0.258	0.549	2.74	0.78
EQ19	0.245	0.559	2.83	0.76

Coefficient de fidélité $\alpha = 0.557$ (4 items)

Moyennes des items = 2.55

Moyenne des corrélations inter- items : 0.24

3 . 2 . 3. Estimation des corrélations entre les échelles et l'ensemble des items

Pour Ware et Gandek (1998), il ne suffit pas de démontrer que l'item mesure seulement ce qu'il est censé mesurer, mais il importe aussi de prouver qu'il ne participe pas à la mesure d'autres concepts dans l'instrument. Cette analyse consiste à ce que l'item doit avoir une corrélation plus élevée avec son propre échelle qu'avec les autres échelles.

Cette démarche a été appliquée sur les échelles au niveau de la classe et celui de l'école. Dans un premier temps, nous examinons les corrélations entre les échelles sur les pratiques citoyennes des enseignants et les difficultés rencontrées en classe avec l'ensemble de leurs items. Dans un second temps, nous analysons les corrélations entre les échelles relatives à la qualité de la vie scolaire et l'ensemble des items.

3 . 2 . 3 . 1. Échelles des pratiques citoyennes des enseignants et des difficultés rencontrées en classe

Le tableau 6.15 regroupe les corrélations portant sur l'ensemble des items, relatifs aux échelles de mesure des pratiques citoyennes des enseignants ainsi que de leurs difficultés rencontrées en classe, et les scores totaux de ces échelles. De l'analyse des corrélations, nous observons les constatations suivantes :

- Les corrélations des items avec leur propre échelle sont toutes supérieures à .50 ($p < 0.01$). Seul l'item CQ36, qui appartient à l'échelle du non-respect d'autrui par les élèves en classe, a une corrélation d'une valeur légèrement inférieure à 0.50 ($r = .48$). Tous les items possèdent ainsi une bonne validité discriminante, étant donné que leur corrélation avec leur propre échelle est plus élevée qu'avec n'importe quelle autre échelle.
- L'item CQ23 montre une corrélation plus élevée avec l'échelle de solidarité ($r = .79$) qu'avec l'échelle de coopération ($r = .52$). Son pouvoir discriminant est ainsi plus élevé avec la première échelle qu'avec la seconde ($r < .60$ pour cette dernière). Ce constat soutient la définition que nous avons attribuée à la solidarité (voir plus haut chapitre V, pp. 195 - 196).
- L'item CQ9 se trouve corrélée significativement plus avec la solidarité ($r = .83$) qu'avec la responsabilisation ($r = .69$).
- De la même manière, l'item CQ30 a une corrélation légèrement plus élevée avec l'échelle de la gestion des problèmes scolaires ($r = .72$) qu'avec celle la discussion ($r = .70$). Il porte donc un peu plus sur la première échelle.

Tableau 6.15. Corrélations des échelles de mesure sur les pratiques citoyennes des enseignants et les difficultés rencontrées en classe avec l'ensemble des items

		ÉCHELLE DE MESURE						
ÉCHELLE	Item	ED	EC	ES	ER	EG	ENRA	ECOD
Discussion (ED)	CQ11	.53**	.16	.22*	.23*	.13	-.13	.03
	CQ15	.61**	.39**	.32**	.29**	.30**	.13	.35**
	CQ3	.67**	.12	.22*	.30**	.34**	-.13	.11
	CQ18	.53**	.12	.18	.16	.10	.08	.30**
	CQ26	.63**	.09	.22*	.18	.22*	.24*	.25**
	CQ30	.68**	.03	.27**	.40**	.72**	-.02	.14
Coopération (EC)	CQ22	.32**	.66**	.33**	.25*	.23*	.12	.47**
	CQ8	.23*	.75**	.52**	.22*	-.01	.13	.17
	CQ23	.26**	.52**	.79**	.48**	.07	.15	.15
Solidarité (ES)	CQ38	.34**	.36**	.84**	.44**	.10	.12	.22*
	CQ9	.34**	.42**	.83**	.69**	.22*	-.02	.20*
	CQ23	.26**	.52**	.79**	.48**	.07	.15	.15
Responsabilisation (ER)	CQ17	.36**	.16	.33**	.77**	.11	.04	.21*
	CQ32	.24*	-.04	.28**	.71**	.13	.03	.01
	CQ9	.34**	.42**	.83**	.69**	.22*	-.02	.20*
Gestion de problèmes scolaires (EG)	CQ29	.21*	.04	-.01	.03	.74**	.19	.14
	CQ30	.68**	.03	.27**	.40**	.72**	-.02	.14
	CQ28	.17	.08	.08	-.01	.65**	.12	.35**
Non-respect d'autrui en classe (ENRA)	CQ14	-.05	-.17	.00	-.00	.08	.80**	.33**
	CQ7	.03	-.13	.06	.15	.06	.56**	.26**
	CQ33	.00	.14	.11	-.15	.01	.61**	.26**
	CQ13	.13	.13	.12	.13	.22*	.60**	.42**
	CQ20	-.02	.17	-.03	-.11	.03	.62**	.30**
	CQ36	.10	.12	.10	.09	.12	.48**	.31**
Contexte organisationnel défavorable (ECOD)	CQ12	.11	.17	.14	.21*	.11	.40**	.68**
	CQ35	.43**	.24*	.25**	.26**	.46**	.20*	.69**
	CQ2	.21*	.03	.07	.01	.12	.34**	.65**
	CQ19	.19	.13	.11	.12	.10	.45**	.71**
	CQ10	.03	.17	.17	.07	.19*	.27**	.50**
	CQ5	.23*	.45**	.20*	.12	.19	.33**	.70**

Corrélations (r de Bravais-Pearson). * $p < .05$, ** $p < .01$, N = 107 enseignants.

3 . 2 . 3 . 2. Échelles de la qualité de vie scolaire

Conformément à la démarche précédente, le tableau 6.16 regroupe les corrélations entre les échelles relatives à la qualité de vie citoyenne à l'école et l'ensemble des items retenus dans ces dernières (constituant la quatrième partie du questionnaire). Ce tableau nous permet de constater que chaque item ne possède pas de corrélations plus élevées avec les autres échelles qu'avec sa propre échelle. Tous les items répondent ainsi aux critères de la validité discriminante, et possèdent des bonnes validités discriminantes. Nous remarquons aussi que parmi tous les items des quatre échelles seul l'item EQ21, qui appartient à l'échelle du *travail en équipe,* comporte une corrélation très légèrement inférieure à 0.50 ($r = .48$, $p < 0.01$).

Tableau 6.16. Corrélations entre les quatre échelles de la perception de la qualité de vie à l'école et l'ensemble des items (N = 107 enseignants)

ITEM	ÉCHELLE DE MESURE			
	ET	EE	ECF	ECP
TRAVAIL EN ÉQUIPE (ET)				
EQ9	.59**	.40**	.23*	.32**
EQ7	.67**	.46**	.34**	.29**
EQ29	.69**	.42**	.40**	.34**
EQ21	.48**	.28**	.24*	.09
EQ28	.62**	.36**	.46**	.39**
EQ17	.66**	.33**	.25**	.20*
EQ24	.58**	.29**	.24*	.22*
EQ33	.51**	.22*	.20*	.10
EQ8	.50**	.25**	.35**	.33**
EQ27	.58**	.43**	.39**	.35**
ENGAGEMENT DES ÉLÈVES DANS LES ACTIVITÉS SCOLAIRES (EE)				
EQ20	.56**	.64**	.50**	.46**
EQ26	.53**	.65**	.45**	.42**
EQ11	.38**	.69**	.23*	.42**
EQ13	.41**	.74**	.30**	.27**
EQ22	.51**	.57**	.19	.33**
EQ10	.16	.64**	.23*	.41**
EQ12	.26**	.63**	.34**	.39**
COOPÉRATION AVEC LES FAMILLES (ECF)				
EQ18	.46**	.28**	.56**	.32**
EQ2	.16*	.29**	.56**	.32**
EQ16	.22**	.17	.59**	.11
EQ32	.41**	.29**	.68**	.17
EQ14	.35**	.44**	.73**	.33**
COLLABORATION AVEC LES PARTENAIRES LOCAUX (ECP)				
EQ30	.29**	.37**	.27**	.75**
EQ23	.33**	.46**	.32**	.70**
EQ31	.20*	.42**	.04	.58**
EQ19	.32**	.28**	.43**	.58**

Corrélations (r de Bravais-Pearson). * $p < .05$, ** $p < .01$

3 . 3. Descriptions uni-variée des échelles

L'analyse des statistiques descriptives uni-variées des échelles repose, dans cette étude, sur l'examen de la moyenne, la médiane ainsi que les indices d'asymétrie et d'aplatissement. Ce qui permet d'apprécier la qualité de la distribution des scores et de vérifier si ces échelles répondent à la loi normale de Gauss. Les tableaux et les figures suivants synthétisent les résultats de ces analyses descriptives des échelles élaborées dans cette étude.

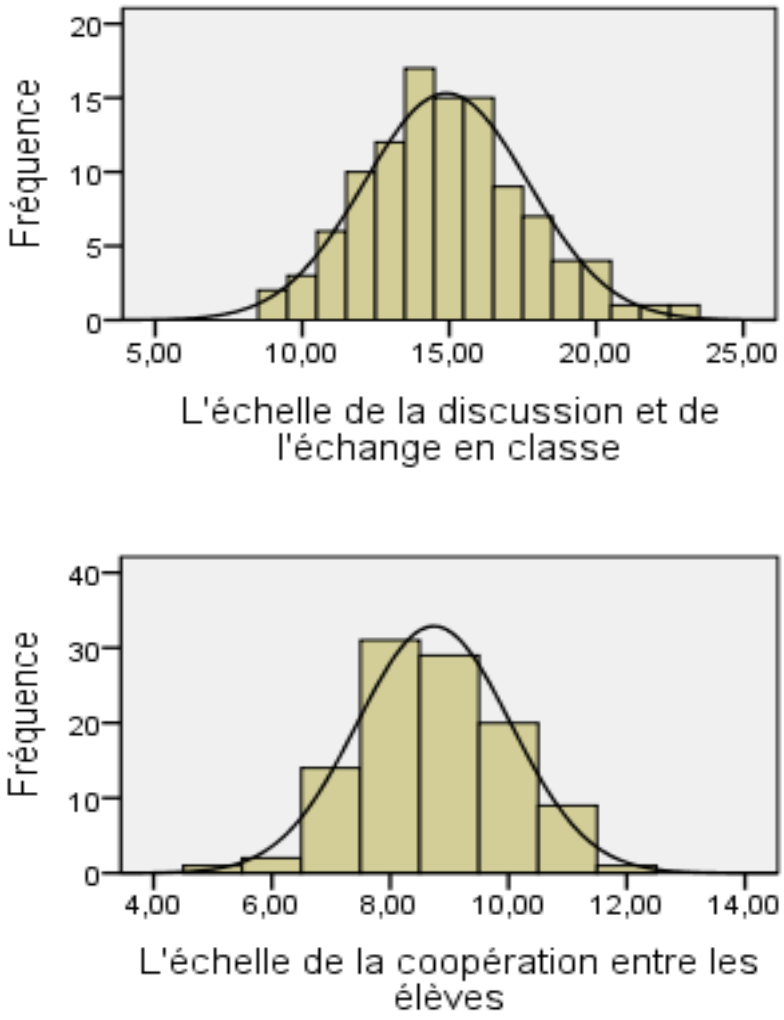
3 . 3 . 1. Les pratiques des enseignants

Tableau 6.17. Caractéristiques descriptives des échelles relatives aux pratiques citoyennes des enseignants en classe.

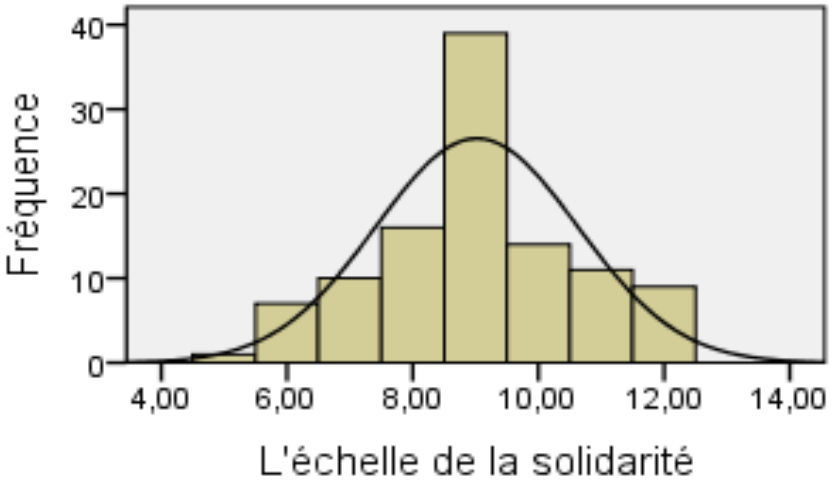
L'ÉCHELLE	MOYENNE / MÉDIANE	ÉCART-TYPE	ASYMÉTRIE / APLATISSEMENT	MIN / MAX MOITIÉ DE L'ITEM
La discussion	14.9 / 15	2.79	.35 / .11	9 / 23 16
La coopération	8.74 / 9	1.3	.00 / -.12	5 / 12 8.5
La solidarité	9.02 / 9	1.61	-.05 / -.22	5 / 12 8.5
La responsabilisation	6.64 / 7	1.57	.22 / .10	3 / 11 7
La gestion des problèmes scolaires	7.95 / 8	1.83	-.10 / .07	3 / 12 7.5

Nous constatons que les scores de toutes les échelles présentées répondent à la distribution normale de Gauss. Les moyennes de ces échelles sont proches de leurs médianes (et des moitiés d'items) et les indices d'asymétrie et d'aplatissement ne dépassent pas la valeur critique ± 1,96, voire s'approchent très fortement de 0. Aucun indice d'asymétrie et

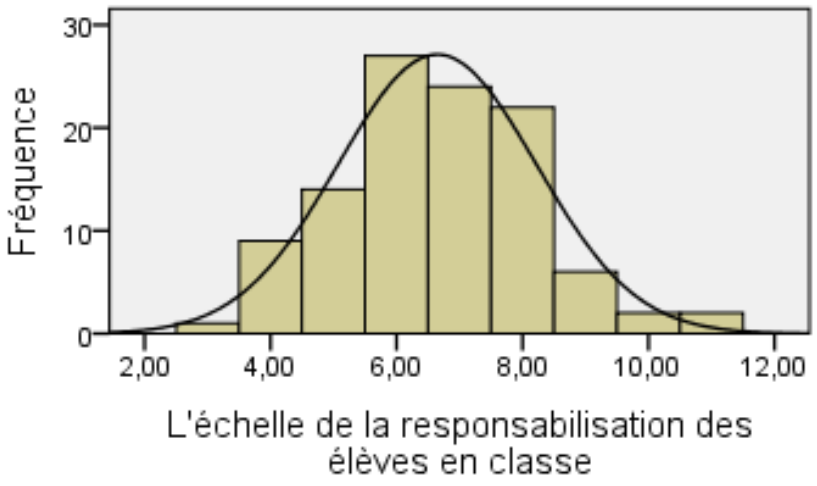
d'aplatissement ne dépasse la valeur ± .35. Les figures suivantes portent sur les histogrammes et les Courbes de Gauss de ces échelles. Toutes les courbes des échelles se répartissent conformément à la loi normale de Gauss.



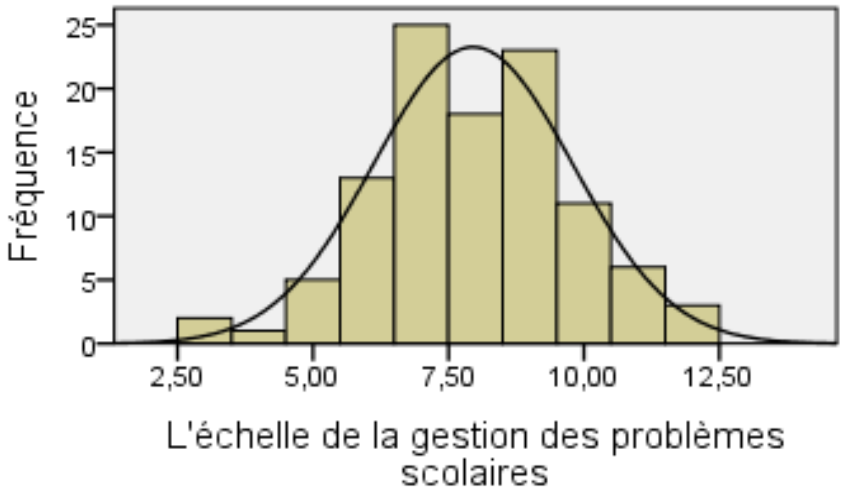
Figures 6.1. Histogrammes et Courbes de Gauss des échelles concernant les pratiques enseignantes relatives à la discussion et la coopération entre les élèves en classe



Moyenne = 9,02
Écart-type = 1,61
N= 107



Moyenne = 6,64
Écart-type = 1,57
N= 107



Moyenne = 7, 95
Écart-type = 1,83
N= 107

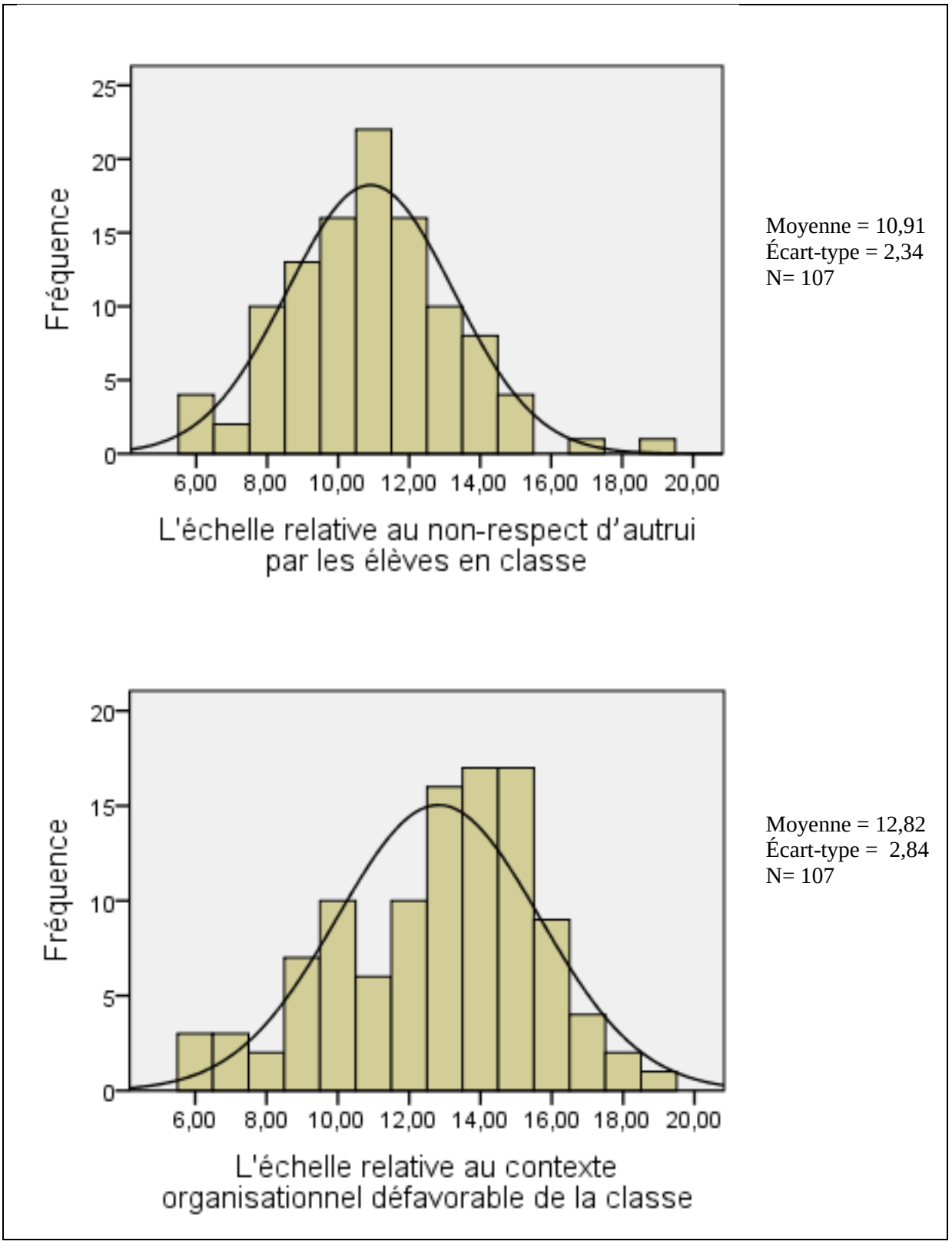
Figures 6.2. Histogrammes et Courbes de Gauss des échelles portant sur les pratiques enseignantes relatives à la solidarité, la responsabilisation des élèves et la gestion des problèmes scolaires

3 . 3 . 2. Les difficultés rencontrées en classe

Le tableau ci-dessous regroupe les statistiques descriptives des échelles relatives au non-respect d'autrui par les élèves et au contexte organisationnel défavorable de la classe. Il montre que les moyennes des échelles sont très proches de leurs médianes et que les indices d'asymétrie et d'aplatissement ne dépassent pas la valeur critique ± 1,96. Cela indique que la distribution des scores de ces échelles répond à la loi normale. Ce constat est confirmé dans les figures suivantes sur la distribution des scores des échelles.

Tableau 6.18. Caractéristiques descriptives des échelles relatives au non-respect d'autrui par les élèves et contexte organisationnel défavorable de la classe

Échelle	Moyenne / Médiane	Écart-type	Asymétrie / Aplatissement	Min / Max Moitié de l'item
• Non-respect d'autrui par les élèves en classe	10.91 / 11	2.34	.33 / .71	6 / 19 12.5
• Contexte organisationnel défavorable de la classe	12.82 / 13	2.84	-.48 / -.21	6 / 19 12.5



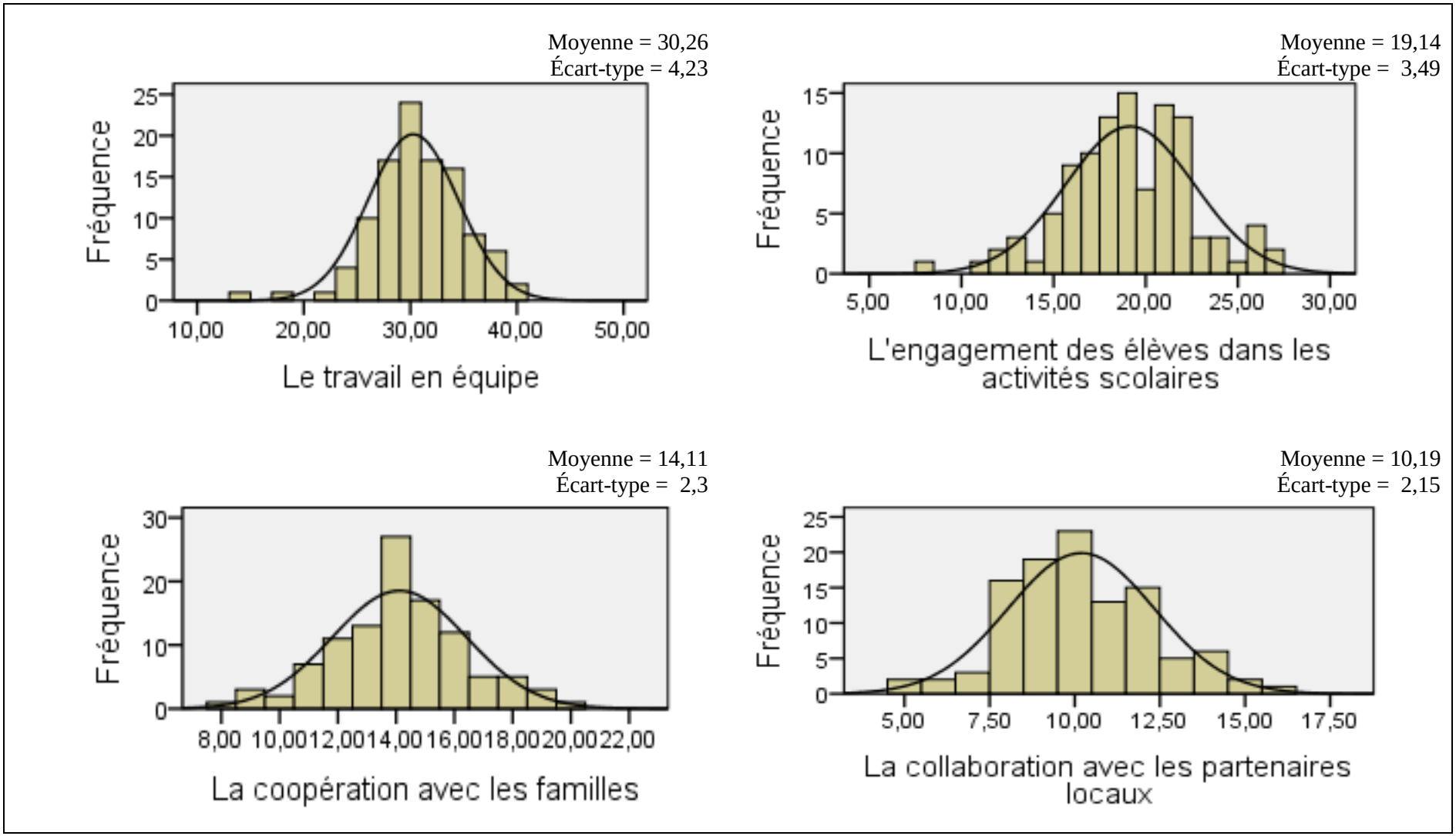
Figures 6.3. Histogrammes et Courbes de Gauss des échelles relatives au non-respect d'autrui par les élèves et au contexte organisationnel défavorable de la classe

3 . 3 . 3. Les facteurs de la qualité de vie scolaire

Tableau 6.19. Caractéristiques descriptives des échelles relatives à la perception de la qualité de vie citoyenne à l'école

L'ÉCHELLE	MOYENNE / MÉDIANE	ÉCART-TYPE	ASYMÉTRIE / APLATISSEMENT	MIN / MAX MOITIÉ DE L'ITEM
Le travail en équipe	30.26 / 30	4.23	-.44 / 1.6	14 / 40 27
L'engagement des élèves	19.14 / 19	3.49	-.19 / .52	8 / 27 16.5
La coopération avec les familles	14.11 / 14	2.3	-.03 / .27	8 / 20 14
La collaboration avec des partenaires locaux	10.19 / 10	2.15	.23 / .09	5 / 16 10.5

Nous observons que la moyenne de chaque échelle s'approche de sa médiane et que les indices d'asymétrie et d'aplatissement ne dépassent pas la valeur critique ± 1,96. Les valeurs de ces derniers sont proches aussi de 0. Elles ne dépassent pas -.44 pour l'asymétrie et .27 pour l'aplatissement. Les sores de ces échelles se distribuent ainsi selon la loi normale. Les figures suivantes nous permettent d'apprécier la distribution de chacune des échelles de mesure qui correspond bien à la courbe normale, requise par Gauss.



Figures 6.4. Histogrammes et Courbes de Gauss des facteurs relatifs à la qualité de vie citoyenne à l'école (N =107)

3 . 4. Estimation des corrélations entre les échelles

Afin d'estimer l'indice de la validité discriminante de chaque échelle, nous avons calculé sa moyenne des corrélations avec les autres. Et ce, d'après les recommandations des auteurs comme Fraser (1981)[75]. Les tableaux 6.20 et 6.21 regroupent les inter-corrélations entre les échelles. Le premier récapitule les corrélations entre les échelles relatives aux pratiques citoyennes des enseignants et leurs difficultés de mise en œuvre en classe. Nous constatons que l'indice de discriminations de ces échelles varie entre .11 et .34, avec une moyenne égale à .25. Il en ressort que les échelles comportent des corrélations raisonnablement élevées, qui indiquent qu'elles possèdent des bonnes validités discriminantes.

Tableau 6.20. *Intercorrélations des échelles relatives aux pratiques citoyennes des enseignants et à leurs difficultés de mise en œuvre en classe*

ÉCHELLE	1	2	3	4	5	6
1. Discussion	1					
2. Coopération	.23*	1				
3. Solidarité	.39**	.52**	1			
4. Responsabilisation	.43**	.25*	.66**	1		
5. Gestion des problèmes scolaires	.51**	.07	.16	.21*	1	
6. Non-respect d'autrui par les élèves	-.05	-.06	-.09	-.02	-.14	1
7. Contexte organisationnel défavorable de la classe.	-.31**	-.29**	-.23*	-.20*	-.29**	.50**
Moyenne	.32	.24	.34	.20	.11	.30

N= 107 enseignants d'école élémentaire
Corrélations (r de Bravais-Pearson). *p < .05, ** p <.01

[75] Cité par Bennacer (2005a).

Le deuxième tableau présente les inter-corrélations entre les échelles relatives à la qualité de vie citoyenne à l'école. Il indique que les échelles possèdent une validité discriminante acceptable. L'indice de discrimination de ces échelles varie entre .48 et .53 avec une moyenne de .51.

Tableau 6.21. Intercorrélations des échelles relatives aux facteurs de la qualité de vie citoyenne à l'école

ÉCHELLE	1	2	3
1. Travail en équipe	1		
2. Engagement des élèves dans les activités scolaires	.58**	1	
3. Coopération avec les familles	.52**	.48**	1
4. Collaboration avec les partenaires locaux	.44**	.59**	.40**
Moyenne	.51	.53	.48

N = 107 enseignants d'école élémentaire
Corrélations (r de Bravais-Pearson). ** p <.01

3 . 5. Synthèse et version finale des échelles

Notre objectif principal fixé dans la phase méthodologique était d'élaborer et de valider des outils de mesure des indicateurs avant de tester les hypothèses de la recherche. Nous avons ainsi opté pour un premier essai d'instrumentalisation des prescriptions officielles en matière de l'éducation à la citoyenneté à l'école élémentaire sous forme d'outils, qui peuvent servir à l'évaluation et l'autoévaluation des enseignants. Les outils de mesure élaborés peuvent aussi aider à la conduite et au développement de la recherche dans ce domaine, qui reste encore peu exploré surtout en France.

Nous avons ainsi atteint notre premier intérêt de la recherche, selon lequel il importe d'opérationnaliser et de mesurer les concepts relatifs aux pratiques des enseignants en matière de l'éducation à la citoyenneté, aux difficultés et contraintes de mise en œuvre de ces pratiques et à la qualité de vie à l'école. À l'issue de l'examen des textes officiels et de la

littérature, des entretiens menés dans la pré-enquête et des passations de notre questionnaire auprès de 107 enseignants, nous avons réussi à élaborer les outils de mesure portant sur :

- Cinq pratiques enseignantes pour éduquer à la citoyenneté en classe : la discussion et l'échange (6 items), la coopération (3 items), la solidarité (3 items), la responsabilisation (3 items) et la gestion des problèmes scolaires (3 items).
- Deux difficultés de mise en œuvre des dites pratiques dans la classe, déclarées par les enseignants, relatives au non-respect d'autrui par les élèves (6 items) et au contexte organisationnel défavorable de la classe (6 items).
- Quatre facteurs sur la qualité de vie à l'école, supposés déterminer les dites pratiques, furent retenus dans le questionnaire à savoir : le travail en équipe (10 items), la coopération avec les familles (5 items), la collaboration avec les partenaires locaux (4 items) ainsi que l'engagement scolaire des élèves (7 items).

Toutes les échelles de mesure élaborées, dans notre étude, présentent de bonnes qualités psychométriques :

1- Les échelles comportent des coefficients Alpha de Cronbach qui varient entre 0.48 et 0.75 pour les pratiques citoyennes des enseignants, 0.68 et 0.73 pour les difficultés rencontrées en classe et 0.56 et 0.79 pour les facteurs relatifs à la qualité de vie citoyenne à l'école. Ce qui indique des consistances internes satisfaisantes, étant donné le nombre limité d'items retenus (voir les tableaux 6.22 et 6.23).

2- Chaque item corrèle plus fortement avec sa propre échelle qu'avec n'importe quelle autre sous-échelle. Et ce, au niveau autant des pratiques citoyennes en classe et des difficultés rencontrées par les enseignants que de la qualité de vie à l'école.

3- Les scores de ces échelles se distribuent selon la loi normale. Leurs moyennes s'approchent fortement de leurs médianes et aucun indice d'asymétrie et d'aplatissement ne dépasse les valeurs critiques (±1.96).

4- L'indice de discriminations des échelles varie entre .11 et .53. Il en ressort que les échelles comportent des corrélations raisonnablement élevées, qui indiquent qu'elles possèdent des bonnes validités discriminantes.

Tableau 6.22. Description des échelles relatives aux pratiques citoyennes en classe et aux difficultés de leur mise en œuvre ainsi que leurs consistances internes

ÉCHELLE OU MESURE	DÉFINITION ET EXEMPLE D'ITEMS	ALPHA (N = 107)
Discussion (6 tems)	La mesure selon laquelle l'enseignant organise en classe des séances de discussion et met les élèves en situation d'échange. • Item : Je discute avec les élèves de l'actualité.	.66
Coopération (3items)	Degré d'encouragement des élèves vers l'entraide et la réalisation des activités en commun. • Item : J'encourage les élèves à aider leurs camarades.	.66
Solidarité (3items)	Niveau auquel l'enseignant favorise la solidarité et le soutien entre les élèves. • Item : Le tutorat entre élèves est souvent mis en place.	.75
Responsabilisation (3 items)	Degré selon lequel l'enseignant encourage les élèves à prendre des responsabilités. • Item : Je permets aux d'organiser, en commun, leurs activités extrascolaires (comme les visites, les sorties et les sports)	.55
Gestion des problèmes scolaires (3 items)	La mesure selon laquelle l'enseignant gère les problèmes scolaires par la discussion. • Item : J'organise, en classe, une discussion collective sur les problèmes scolaires.	.48
Non-respect d'autrui en classe (6 items)	Degré auquel les élèves ne se respectent pas en classe et perturbent le travail scolaire. • Item : Le manque de respect entre les élèves ne permet pas d'organiser des séances de discussion	.68
Contexte organisationnel défavorable (6 items)	Niveau selon lequel le contexte organisationnel de la classe entrave la réalisation des activités scolaires. • Item : L'hétérogénéité des niveaux des élèves entrave le travail scolaire.	.73

Note : Quatre possibilités de réponses sont proposées : Jamais, Rarement, Souvent et Tout le temps.

Tableau 6.23. Description des échelles relatives aux facteurs de la qualité de vie citoyenne à l'école et leurs consistances internes

MESURE	DÉFINITION ET EXEMPLE D'ITEMS	ALPHA (N = 107)
Le travail des enseignants en équipe (10 items)	Niveau auquel les enseignants d'une école se concertent et mettent en place des activités et des projets en commun. • Item 1 : nous mettons en place des ateliers interclasses.	.79
La coopération de l'école avec les familles (5 items)	Degré d'engagement, de participation et d'entraide des parents dans les activités de l'école. • Item : les parents participent aux projets citoyens organisés par l'école.	.61
La collaboration avec les partenaires locaux (4 items)	Mesure selon laquelle l'école organise et met en place des actions éducatives avec des partenaires extérieurs. ❖ Item : nous organisons des actions citoyennes avec des partenaires extérieurs (comme pour récolter des dons humanitaires).	.56
L'engagement des élèves dans les activités de l'école (7 items)	Degré selon laquelle les élèves participent et s'engagent dans l'organisation et la réalisation des activités scolaire en tant que membre de la communauté scolaire de l'école. ❖ Item : la responsabilisation des élèves est primordiale dans la réalisation des activités scolaires.	.76

Note : Quatre possibilités de réponses sont proposées : pas du tout d'accord, pas d'accord, d'accord et tout à fait d'accord.

TROISIEME PARTIE : LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

CHAPITRE VII. L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE : PORTRAIT DESCRIPTIF DE LA MISE EN ŒUVRE, POINTS DE VUE DES ENSEIGNANTS ET CONFRONTATIONS AVEC LES TEXTES

1. Introduction

Rappelons que notre principal objectif de cette thèse est de confronter les textes officiels (ce qui est prévu de faire) avec ce qui se fait réellement à l'école par les enseignants. Ainsi, cette orientation majeure de notre thèse sera traitée dans ce chapitre consacré aux réponses des enseignants aux prescriptions officielles relatives à l'éducation à la citoyenneté. Nous étudierons la mesure selon laquelle les écoles s'orientent, d'après les enseignants, vers les recommandations de l'Éducation Nationale. Nous examinerons aussi les contraintes et les difficultés signalées par les enseignants comme les empêchant de mieux répondre à ces injonctions officielles.

Les réponses des enseignants seront traitées successivement dans les parties suivantes, selon l'ordre de leur présentation dans le questionnaire. Rappelons que ce questionnaire a été conçu en fonction des trois approches de l'éducation à la citoyenneté, qui portent sur le traitement des thèmes (dans un cours spécifique et/ou d'une manière interdisciplinaire), les pratiques citoyennes en classe et les actions menées dans le cadre de la vie scolaire. Dans ce chapitre, nous traiterons ces trois approches ainsi que les difficultés de la mise en œuvre desdites pratiques et les points de vue des enseignants sur l'enseignement moral et civique.

2. Enseignement moral et civique

L'enseignement moral et civique (EMC) a été créé en 2013 par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Kahn (2015b) a montré que, dans les programmes, cet enseignement articule comme son nom

l'indique les deux volets *morale* et *civique*. Ce qui signifie que *la dimension morale est en elle-même et pour elle-même une dimension à part entière, assumée, de cet enseignement*. L'enseignement de la morale est ainsi une *discipline scolaire* qui *unit étroitement finalités, contenus et pratiques* (Audigier & Lagelée, 1996). Ainsi, ces deux dimensions concerneraient deux disciplines d'enseignement. La première concerne le volet civique que l'on trouvait déjà sous l'appellation *instruction civique*. Elle traite les thèmes et les sujets qui relèvent par exemple de la connaissance des institutions, des organisations et des structures politiques et juridiques. La deuxième insiste sur le fait que l'enseignement de la morale doit avoir, comme toutes les autres disciplines, des horaires spécifiques à sa réalisation à l'école.

Dans cette partie, nous présenterons les points de vue des enseignants sur ces deux aspects de l'enseignement moral et civique. Nous décrirons et répondrons, point par point, aux questions suivantes : combien d'heures les enseignants consacrent-ils chaque semaine à l'enseignement moral et civique ? Quels sont les thèmes et les sujets les plus traités en matière d'éducation à la citoyenneté ? Sur quels critères les enseignants se basent-ils pour choisir les thèmes à enseigner aux élèves ? Et enfin, quels sont les points de vue des enseignants concernant l'enseignement moral et civique à l'école élémentaire.

2 . 1. Le nombre d'heures consacrées à l'enseignement moral et civique

Une des principales orientations officielles en matière de l'éducation à la citoyenneté est de consacrer une heure par semaine à l'enseignement moral et civique. C'est ainsi que nous avons invité les enseignants, dans une question de notre enquête, à préciser le nombre d'heures hebdomadaires attribué dans leur planning à cet enseignement.

Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau suivant, dans lequel nous relevons deux remarques intéressantes. La première indique qu'un peu plus du tiers de notre échantillon (soit 36 %) consacre une heure hebdomadaire à cet enseignement, comme il est précisé dans les programmes scolaires. Ce qui répond bien aux injonctions institutionnelles. La seconde remarque montre que 17 % (un professeur sur 6) rapportent consacrer 45 minutes à cet enseignement et que 9 % (soit environ un enseignant sur 10) disent y attribuer seulement une demi-heure. Il est aussi frappant de constater qu'environ 1 sur 5 enseignants (21.5 %) n'indique même pas le temps.

Tableau 7.1. Nombre d'heures consacré en classe par semaine à l'enseignement civique et moral (N =107 enseignants)

Nombre d'heures (en minutes)	Fréquence	Pourcentage
0	**23**	**21,5**
15	2	1,9
30	18	16,8
40	1	0,9
45	10	9,3
50	3	2,8
60	**38**	**35,5**
90	4	3,7
120	6	5,6
180	2	1,9
Total	107	100.0

2 . 2. Les thèmes traités

2 . 2 . 1. Analyse générale des thèmes

Ces dernières années, l'éducation à la citoyenneté s'est vue porter essentiellement sur l'enseignement moral et civique en France qui s'inscrit dans la continuité de l'instruction civique et morale. Elle fait actuellement l'objet d'une discipline scolaire à part entière, voire même depuis longtemps selon Audigier (2007), et également d'un traitement transversal dans d'autres matières scolaires (Cellier, 2003 ; Loeffel, 2009b).

L'un des objectifs de notre étude est de déterminer les thèmes (et les sujets) les plus fréquemment abordés en éducation à la citoyenneté chez les professeurs d'écoles élémentaires en France. Ainsi, trente-trois items avec une question ouverte ont été introduits dans la première partie du questionnaire, qui sont traités à ce propos aussi bien dans *son cours spécifique* que dans les autres matières. C'est cette question qui a été posée : *« Voici une liste des thèmes et des sujets qui peuvent être les plus fréquents dans vos cours d'enseignement. Est-ce que vous pouvez estimer leurs fréquences cette année ? »*. Quatre réponses ont été proposées Jamais, Rarement, Souvent et Tout le temps.

La figure 7.1 présente les résultats obtenus. Nous analysons ces derniers selon cinq lectures faisant l'objet d'un regroupement des thèmes. La première concerne le mot *citoyenneté* pour connaître combien de fois il est présent dans l'enseignement à l'école élémentaire. La deuxième lecture est relative aux thèmes qui se rapportent à la *devise de la France* (*liberté, égalité, fraternité*), ainsi qu'au mot *laïcité*. La troisième lecture concerne plutôt les thèmes qui touchent plus précisément à la *dimension politique* de la citoyenneté. La quatrième lecture porte sur les thèmes qui relèvent de la vie quotidienne de l'élève et *sa citoyenneté* à l'école. Enfin, la cinquième lecture se penche sur le reste des thèmes qui touchent notamment l'aspect social de la citoyenneté.

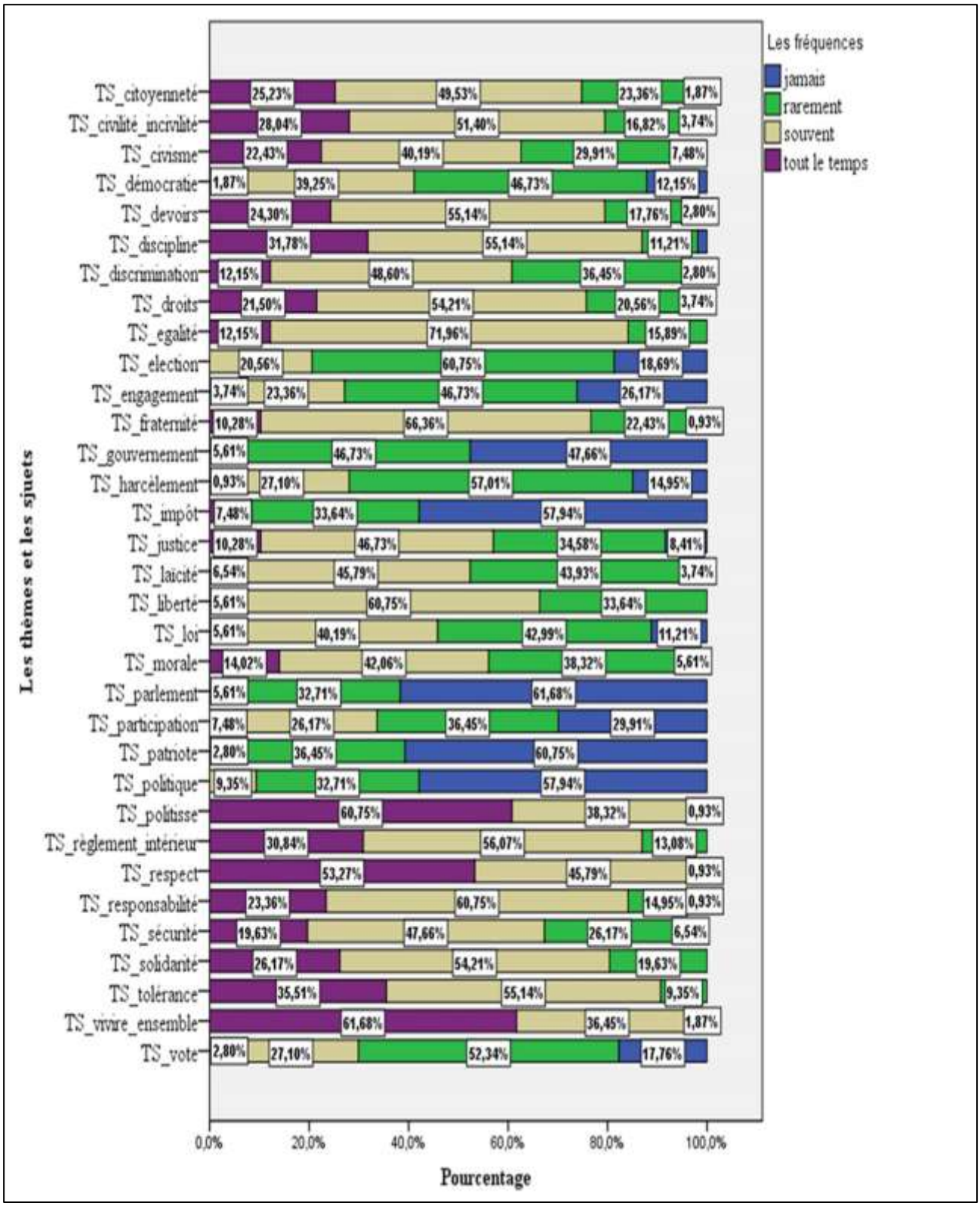


Figure 7.1. Fréquence des thèmes et des sujets dans le cours de l'enseignement moral et civique de l'échantillon (N = 107 enseignants)

🕮 *PREMIÈRE LECTURE*

Dans notre première lecture, nous constatons que le thème ***Citoyenneté*** est bien présent dans les cours de l'enseignement de la majorité des enseignants. Or, la plupart des professeurs des écoles de notre échantillon disent qu'ils traitent de ce thème en classe, souvent pour environ la moitié (49.5 %) et tout le temps pour (25.2 %, soit une personne sur quatre professeurs). La même proportion de professeurs, que dans le dernier cas (soit 23.4 %) rapporte qu'elle aborde rarement la citoyenneté en classe. Seuls 2 % des professeurs déclarent que ce thème n'a jamais été présent dans leur enseignement.

🕮 *DEUXIÈME LECTURE*

Dans la deuxième lecture, nous nous intéressons particulièrement aux mots : ***Liberté, Égalité et Fraternité.*** Il apparaît clairement que ces trois thèmes qui représentent la devise de la Nation française sont présents dans l'enseignement de la totalité de notre échantillon. Plus de 60 % des enseignants déclarent les traiter souvent (soit 60.7, 66.4 et 72 % respectivement pour liberté, égalité et fraternité). D'autres professeurs rapportent qu'ils traitent tout le temps de ces thèmes. Ils représentent 5.6 % de l'échantillon en ce qui concerne la liberté, 10.3 % pour la fraternité et 12.1 % pour l'égalité. Par ailleurs, nous constatons que ces thèmes sont, malgré leur importance, rarement abordés par une bonne proportion d'enseignants (soit 33.6, 15.9 et 22.4 % respectivement pour liberté, égalité et fraternité).

Concernant ***la laïcité,*** les caractéristiques de fréquence de ce thème, qui est à l'ordre du jour dans toutes les discussions et les débats sur l'École, montrent que dans l'enseignement à l'école élémentaire presque deux professeurs sur cinq rapportent qu'ils abordent rarement la laïcité dans leur enseignement (43,9 %), contre 3.7 % des enseignants qui dit jamais. Cependant, un peu plus de la moitié des enseignants déclare qu'ils traitent de la laïcité souvent (pour 45.8 %) ou tout le temps (pour 6.5 %).

🕮 *TROISIÈME LECTURE*

La troisième lecture de cette figure s'attache aux thèmes qui touchent la dimension politique de la citoyenneté. Ceux-ci concernent dans notre questionnaire la démocratie, le

vote, le gouvernement et notamment le parlement. Ces thèmes s'avèrent presque négligés par la majorité de l'échantillon, qui rapportent qu'ils ne les abordent jamais ou rarement (plus de 85 %). Ce résultat s'accorde avec le constat déjà souligné par Bozec (2010), qui confirme l'absence de la dimension politique dans l'éducation à la citoyenneté à l'école élémentaire.

- ***La démocratie***

Il ressort que près de la moitié des enseignants de notre échantillon (soit 46.7 %) enseigne rarement dans leurs classes ce thème très important. Seuls deux professeurs sur cinq traitent de la démocratie en classe, souvent (39.3 %) ou tout le temps (1.9 %). Cependant, 12 % d'entre eux ne l'enseigne jamais.

- ***L'élection et le vote***

Lors de nos entretiens de recherche, certains professeurs ont attiré l'attention sur ces deux thèmes primordiaux, sur lesquels ils travaillent en classe à partir de notions et de processus d'élection des délégués-élèves ou à partir de l'actualité comme l'élection présidentielle. Malheureusement, il ressort dans notre étude que ces deux thèmes sont rarement ou jamais traités par les participants à notre enquête. Parmi les enseignants de notre échantillon, 60.7 % traitent rarement de l'élection en classe et 18.7 % d'entre eux ne l'enseignent pas. Et ce, contre seulement 20.6 % qui le font souvent. De la même manière, nous constatons que plus de la moitié de l'échantillon (soit 52,3 %) travaille rarement sur le vote dans leurs classes et que 17.8 % d'entre eux ne l'enseigne jamais. Parmi ceux qui traitent du vote en classe, nous relevons 27.1 % pour souvent contre seulement 2.8 % pour tout le temps. D'ailleurs, le constat précédent se confirme clairement dans les traitements des thèmes comme le parlement, le patriote et le politique où la proportion atteint 90 % d'enseignants qui n'ont jamais ou rarement travaillé sur ces thèmes.

- ***La participation***

En ce qui concerne la participation on peut distinguer entre deux groupes d'enseignants. Les deux tiers des professeurs de notre étude disent ne traiter de la participation que rarement (36.4 %) ou jamais (29.9 %). Cependant, seul un tiers des enseignants travaille sur ce thème en classe, souvent (26.2 %) ou tout le temps (7.5 %).

- ***Le parlement***

Il est frappant de constater que ce thème est rarement enseigné en cours pour un tiers des professeurs (32.7 %), et pas du tout pour trois enseignants sur cinq (61.7 %). Seule une petite minorité (5.6 %) dit qu'elle traite, souvent, du parlement dans l'enseignement moral et civique.

- ***Le gouvernement***

Tout comme pour le thème *Parlement,* il s'avère que seuls 5.6 % d'enseignants abordent souvent dans leurs cours le thème *Gouvernement*. Cependant, la quasi-totalité des professeurs des écoles traitent rarement de ce thème en classe (46.7 %) ou jamais (47.7 %).

- ***Le patriote***

Ce thème n'est jamais ou rarement enseigné par la quasi-totalité de l'échantillon de notre étude (soit 60.7 contre 36.4 %, respectivement). Seuls 2.8 % des professeurs des écoles déclare qu'ils le traitent - souvent - en classe.

- ***Le civisme***

Pour un tiers des professeurs des écoles, ce thème est enseigné rarement en classe (29.9 %) ou pas du tout (7.5 %). Cependant, presque les deux tiers rapportent qu'ils traitent de ce thème en classe, souvent ou tout le temps (soit 29.9 et 7.5 %, respectivement).

🕮 *QUATRIÈME LECTURE*

La quatrième lecture de la figure porte sur les thèmes qui touchent directement la vie à l'école. Ceux-ci représentent le premier élément de l'apprentissage de la citoyenneté et des normes de la société, où les élèves apprennent le respect des règles de groupes relevant essentiellement de leur métier d'élève (Perrenoud, 2005, 2013 ; Sirota, 1993). Dans notre questionnaire, ces thèmes portent sur le règlement intérieur, la discipline, la discrimination, la civilité ou l'incivilité, le harcèlement, les règles de vie (et la politesse), le respect ainsi que le

vivre ensemble qui regroupe cet ensemble de sujets. La figure ci-dessus illustre les résultats descriptifs de la présence de ces thèmes dans les classes des enseignants :

- ***Le Règlement intérieur***

Ce thème représente le premier élément d'apprentissage de la vie en société où l'élève commence à apprendre le respect des horaires de travail, des activités, des sorties et de toutes les règles favorisant un bon fonctionnement de l'établissement. Il est donc normal que tous enseignants déclarent traiter ce thème en classe. Et ce, tout le temps, souvent ou du moins rarement (56.1, 30.8 et 13.1 % respectivement).

- ***La discipline scolaire***

Lié au précédent, ce thème a presque les mêmes caractéristiques de présence chez les enseignants. Ceux-ci le traitent majoritairement en classe dont 55 % souvent, 31 % pour tout le temps et 11 % rarement. Par contre, seul 1.9 % de l'échantillon ne le traitent pas du tout.

- ***Le respect***

Par contre, le thème du respect est traité massivement et systématiquement par la quasi-totalité des enseignants de l'échantillon souvent pour 45.8 % ou tout le temps pour 53.3 %. Seuls 0.9 % d'enseignants ont déclaré qu'ils ont rarement travaillé sur ce thème.

- ***La civilité et l'incivilité***

Ces thèmes ont été souvent traités par un peu plus de la moitié de l'échantillon (51.4 %) et tout le temps par 28 % des enseignants. Parmi les répondants, 16.8 % déclarent qu'ils les traitent rarement et seuls 3.7 % jamais.

- ***La politesse***

Ce thème occupe une place importante dans le travail en classe. Or, tous les professeurs des écoles interrogés disent qu'ils traitent systématiquement de ce thème, souvent ou tout le temps (respectivement 38.3 et 60.7 %).

Les droits et les devoirs

Ces deux thèmes se montrent pour les enseignants aussi importants que le thème précédent. Plus de la moitié de l'échantillon se dit travailler souvent sur ces thèmes (soit 54.2 et 55.1 % pour les droits et les devoirs, respectivement). Un sur cinq des enseignants déclare qu'il travaille tout le temps sur ces deux thèmes et une très petite minorité rapporte qu'elle n'aborde jamais ce thème en classe.

L'engagement

Les enseignants ne partagent pas la même vision officielle sur l'importance de ce sujet en matière de l'éducation des enfants à la citoyenneté que celle manifestée par les enseignants. Force est de constater que 26.2 % des professeurs des écoles déclarent ne jamais travailler sur ce sujet et 46,7 % ne le traitent que rarement dans leurs cours d'enseignement. Seul un enseignant sur quatre (23.4 %) aborde ce thème en classe, et 3.7 % le font tout le temps, malgré son importance.

Le harcèlement

Ce thème est négligé par bon nombre d'enseignants de l'échantillon. Presque deux tiers des professeurs (57 %) disent qu'il ne fait rarement l'objet de leur enseignement, et 15 % déclarent ne jamais l'aborder en classe. Seuls environ un enseignant sur quatre dit qu'il travaille sur ce thème en classe, rarement ou tout le temps (27.1 et 0.9 %, respectivement).

Le vivre-ensemble

Comme le respect, ce thème est à la mode dans la langue des enseignants. La majorité des enseignants (61.7%) confirme travailler tout le temps sur ce thème et 36.4 % souvent. Seul 1.9 % des enseignants disent qu'il est rarement abordé dans les cours.

🕮 *CINQUIÈME LECTURE*

La dernière lecture que nous avons faite se penche sur le reste des thèmes que l'on peut définir comme des sujets portant sur l'initiation juridique et sociale ou l'aspect social de la citoyenneté.

↳ *La justice*

L'examen des résultats montre que ce thème est traité par la majorité des enseignants. Presque trois enseignants sur cinq l'abordent massivement en classe, souvent ou tout le temps (46.7 et 10.3 %, respectivement). De plus, environ un tiers des professeurs (34.6 %) traite rarement de la justice dans leurs cours d'enseignement. Seuls 8.4 % n'en parlent jamais en classe.

↳ *La discrimination*

Presque la totalité des enseignants rapporte qu'elle traite du thème *discrimination* en classe. Celui-ci est abordé souvent par la moitié des professeurs (48.6 %), tout le temps par 12.2 % et rarement par un peu plus du tiers (36.4 %). Seuls 2.8 % n'en parlent jamais en classe.

↳ *La morale*

La majorité des professeurs disent qu'ils traitent de la morale dans leurs cours souvent pour deux professeurs sur cinq (42 %), tout le temps selon 14 % et rarement pour un peu plus du tiers des professeurs (38.3 %). Peu d'enseignants rapportent qu'ils n'enseignent jamais la morale en classe.

↳ *La loi*

Une bonne majorité d'enseignants déclare qu'elle travaille en classe sur la loi, souvent pour presque la moitié d'entre eux (48.2 %), tout le temps selon 5.81 % et rarement pour un peu plus de deux personnes sur cinq (43 %). 11.2 % d'entre eux disent ne jamais travailler sur ce thème.

- ***La sécurité***

De même pour ce thème, la plupart des enseignants confirment qu'ils traitent de la sécurité dans leurs cours d'enseignement souvent pour un peu moins de la moitié (47.7 %), tout le temps pour 18.6 % et rarement selon le quart d'entre eux (26 %). Une minorité des professeurs ne travaillent jamais sur la sécurité en classe (6.5 %).

- ***L'impôt***

Ce thème ne semble pas être traité quotidiennement par enseignants en classe. 57.9 % de notre échantillon n'ont jamais travaillé sur ce thème et 33.6 % disent qu'il est rarement présent dans leur enseignement. Ce thème est abordé souvent en classe par 7.5 % et tout le temps chez seulement 0.9 %, soit un enseignant sur le nombre total de notre échantillon.

- ***La tolérance, la solidarité***

Il importe de constater que ces deux thèmes sont traités par tous les professeurs des écoles qui ont participé à notre enquête.

- ***La tolérance***

Nous constatons que 55.1 % des participants de notre recherche ont confirmé le traitement fréquent de la tolérance dans leur classe, et 35.5 % d'entre eux disent aborder ce thème tout le temps. Ce thème est rarement traité en classe chez seulement 9.3 % des participants l'enquête.

- ***La solidarité***

On perçoit que plus de la moitié de l'échantillon ont souvent traité ce thème dans leurs classes d'enseignement (soit 54.2 %). 26.2 % des enseignants travaillent tout le temps sur ce thème contre 19.6 % qui le traitent rarement.

Par conséquent, l'analyse des thèmes nous permet de remarquer de fortes disparités en termes de fréquence ou de traitement des groupes des thèmes. Un premier groupe s'est vu notamment massivement traité (souvent ou tout le temps) chez les enseignants. Ils touchent plus ou moins la vie quotidienne de l'enfant à l'école. Un second groupe n'a jamais été ou rarement fait l'objet d'enseignement ou d'apprentissage pour les élèves. Il porte surtout sur la

dimension politique de la citoyenneté. Nous constatons aussi que certains thèmes qui relèvent de la dimension sociale de la citoyenneté se montrent souvent présents dans le cours d'enseignement des professeurs. L'intérêt grandissant porté à la dimension sociale s'expliquerait par le glissement de la citoyenneté elle-même vers des aspects sociaux quotidiens comme l'apprentissage de la tolérance, du respect et de la solidarité qui relèvent essentiellement de l'idée d'apprendre à vivre ensemble.

2 . 2 . 2. Analyse préalable d'items relatifs aux thèmes traités

Avant de déterminer la structure factorielle de l'ensemble des items, ou thèmes traités dans l'éducation à la citoyenneté en classe, nous avons analysé ces items à l'aide de *l'indice de difficulté p*. Celui-ci nous a permis d'identifier les items à éliminer, qui sont trop faciles ou trop difficiles étant donné qu'ils ne discriminent pas assez entre les enseignants (voir page 210). En vue d'avoir une distribution normale des scores et d'augmenter la variabilité entre les sujets, nous n'avons retenu que les items qui varient entre 0.20 et 0.80 tout comme cela est fixé par Bennacer (1989). Ce qui signifie que sur une échelle de quatre degré, l'item doit posséder une moyenne qui varie entre la fourchette [1.6 et 3.4]. Le tableau 7.2 porte sur le degré de traitement des thèmes (représentés par des items) dans les cours d'enseignement. Son analyse nous a conduit selon le critère précédent, à éliminés 8 items (ou thèmes) parmi les 33 proposés aux enseignants. Il s'agit de *l'impôt, de la politique, de gouvernement, du parlement, du patriote, du vivre-ensemble, de la politesse et du respect*. Les cinq premiers thèmes sont les moins abordés par les enseignants ("items trop difficiles"), à l'encontre des trois derniers qui s'enseignent trop souvent en classe ("items trop faciles").

Tableau 7.2. Analyse descriptive du degré de traitement des thèmes dans les cours d'enseignement des professeurs des écoles (N = 107)

Item ou thème	Moyenne	Écart-type	Item ou thème	Moyenne	Écart-type
Citoyenneté	2.98	0.75	Droits	2.93	0.76
Liberté	2.72	0.56	Devoirs	3.01	0.73
Fraternité	2.86	0.59	Engagement	2.05	0.81
Égalité	2.96	0.53	Justice	2.59	0.79
Laïcité	2.55	0.68	Règlement intérieur	3.18	0.64
Démocratie	2.31	0.71	Discipline	3.17	0.69
Élection	2.02	0.63	Morale	2.64	0.79
Parlement	**1.44**	**0.60**	Discrimination	2.70	0.72
Gouvernement	**1.58**	**0.60**	Civilité /incivilité	3.04	0.78
Vote	2.15	0.74	Harcèlement	2.14	0.67
Participation	2.11	0.93	**Politesse**	**3.60**	**0.51**
Civisme	2.78	0.88	**Vivre ensemble**	**3.60**	**0.53**
Patriote	**1.42**	**0.55**	Responsabilité	3.07	0.65
Politique	**1.51**	**0.66**	Tolérance	3.26	0.62
Loi	2.40	0.76	**Respect**	**3.52**	**0.52**
Sécurité	2.80	0.83	Solidarité	3.07	0.68
Impôt	**1.51**	**0.68**			

2 . 2 . 3. Analyse factorielle sur l'ensemble des thèmes

2 . 2 . 3 . 1. Introduction

Nous supposons que les thèmes ou sujets traités, par les enseignants, dans les cours d'enseignement moral et civique peuvent se regrouper sous des facteurs distincts qui évaluent chacun un même concept ou construit. Pour déterminer et contrôler la structure de l'ensemble des thèmes traités ou items, retenus de notre questionnaire, nous avons fait appel à l'analyse factorielle exploratoire (AFE) en l'occurrence une analyse factorielle en composantes principales.

2 . 2 . 3 . 2. Structure factorielle

Après avoir éliminé l'ensemble des 8 items jugés problématiques (non discriminants), nous avons effectué une analyse factorielle en composantes principales, après rotation varimax, sur les 25 items restants pour contrôler leur structure. Celle-ci nous a permis de dégager trois facteurs qui expliquent 46,58 % de la variance totale. La figure suivante montre la chute des valeurs propres des items. Elle permet d'indiquer que la solution factorielle à trois facteurs est la meilleure.

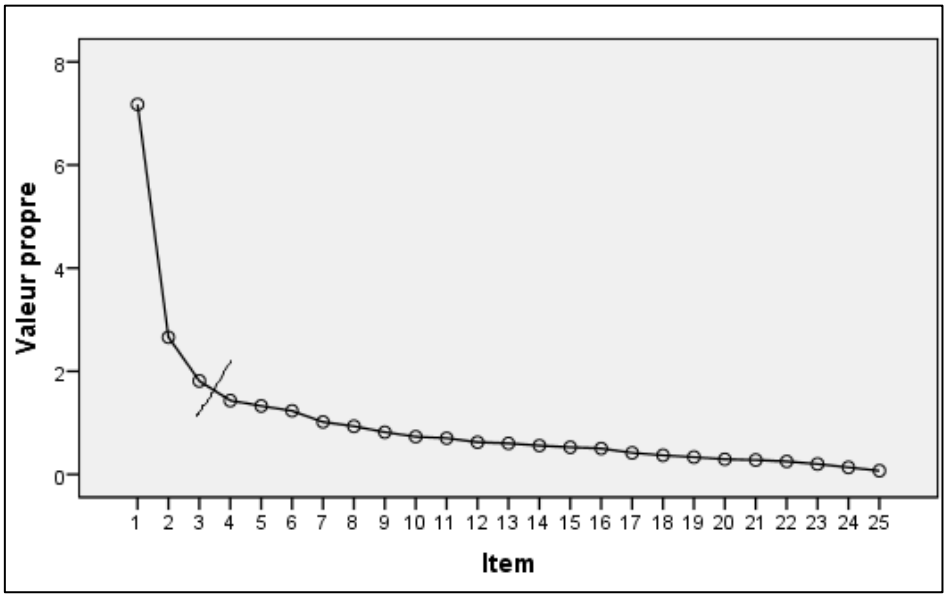


Figure 7.2. Graphique des valeurs propres à l'analyse factorielle des items portant sur les thèmes et les sujets traités dans les cours (N = 107 enseignants)

Tableau 7.3. Résultats de l'analyse factorielle en composantes principales, après rotation varimax, sur l'ensemble des items (ou thèmes)

Item ou thème	Composante		
	1	2	3
Tolérance	.712		
Civilité / Incivilité	.704		
Morale	.637		
Discrimination	.634	.375	
Responsabilité	.623		
Solidarité	.616		
Discipline	.611		
Règlement intérieur	.511	.436	
Fraternité	.448		.385
Citoyenneté	.448		.309
Liberté	.426		.395
Civisme	.408	.407	
Laïcité	.350		.331
Devoirs		.836	
Droits		.825	
Engagement		.605	
Loi		.581	
Justice		.561	
Harcèlement		.436	
Sécurité		.365	
Vote			.808
Élection			.794
Participation			.682
Démocratie		.362	.544
Égalité	.460		.522
% de variance cumulée	18.72	33.84	46.58

Le tableau 7.3, permet d'apprécier la saturation de chaque item sur son facteur. Parmi les 25 items retenus, 18 ont une saturation factorielle supérieure à .50. Il ressort de l'analyse factorielle que l'ensemble des items se répartissent sur trois facteurs intitulés : *Instruction civique* (14 items), *Instruction juridique* (11 items, dont 4 qui saturent aussi sur le facteur suivant) et *Instruction sociale* (9 items, dont 5 qui saturent sur ce dernier facteur)[76].

2 . 2 . 3 . 3. Consistances internes des facteurs (sous-échelles)

Après avoir identifié les facteurs, nous avons vérifié leur fiabilité et leur validité à l'aide du test de la cohérence interne des échelles Alpha de Cronbach (α). Dans les pages suivantes, tableaux 7.4, 7.5 et 7.6 nous permettent de repérer les items dans la structure et d'apprécier leur validité et leur fiabilité.

[76] Nous nous permettons d'emprunter cette désignation aux textes officiels adressés aux lycées et qui parlent d'une Éducation Civique Juridique et Sociale ; ECJS (voir par exemple les programmes scolaires de 2011/2012, arrêté du 8-4-2011).

⇒ **Premier facteur : l'instruction sociale**

Tableau 7.4. Statistiques relatives à l'analyse de consistance interne de l'échelle d'instruction sociale (N = 107 enseignants)

Item	Corrélation corrigée de l'item avec l'ensemble. (rit)	Alpha (α) si l'item est éliminé	Moyenne de l'item	Écart type de l'item
Citoyenneté	0.496	0.854	2.98	0.752
Liberté	0.495	0.855	2.72	0.563
Fraternité	0.396	0.859	2.86	0.590
Égalite	0.421	0.858	2.96	0.531
Laïcité	0.444	0.857	2.55	0.676
Civisme	0.475	0.857	2.78	0.883
Règlement intérieur	0.553	0.851	3.18	0.642
Discipline	0.522	0.853	3.17	0.693
Morale	0.491	0.855	2.64	0.792
Discrimination	0.577	0.850	2.70	0.717
Civilité/ incivilité	0.625	0.846	3.04	0.776
Responsabilité	0.584	0.850	3.07	0.648
Tolérance	0.652	0.846	3.26	0.619
Solidarité	0.521	0.853	3.07	0.677

Coefficient de fidélité $\alpha = 0.862$

Moyenne des items : 2.93

Moyenne des corrélations inter- items : 0.34

⇒ **Deuxième facteur : l'instruction civique**

Tableau 7.5. Statistiques relatives à l'analyse de consistance interne de l'échelle d'instruction politique (N = 107 enseignants)

Item	Corrélation corrigée de l'item avec l'ensemble. (rit)	Alpha (α) si l'item est éliminé	Moyenne de l'item	Écart type de l'item
Démocratie	0.543	0.755	2.31	0.7.6
Fraternité	0.360	0.779	2.86	0.590
Citoyenneté	0.416	0.774	2.98	0.752
Liberté	0.502	0.763	2.72	0.563
Laïcité	0.456	0.768	2.55	0.676
Vote	0.501	0.761	2.15	0.737
Élection	0.539	0.757	2.02	0.629
Participation	0.489	0.768	2.11	0.925
Égalite	0.513	0.763	2.96	0.531

Coefficient de fidélité $\alpha = 0.786$

Moyenne des items : 2.52

Moyenne des corrélations inter- items : 0.30

⇒ **Troisième facteur : l'instruction juridique**

Tableau 7.6. Statistiques relatives à l'analyse de consistance interne de l'échelle d'instruction juridique (N = 107 enseignants)

Item	Corrélation corrigée de l'item avec l'ensemble. (rit)	Alpha (α) si l'item est éliminé	Moyenne de l'item	Écart type de l'item
Discrimination	0.520	0.818	2.70	.717
Règlement Intérieur	0.571	0.815	3.18	.642
Civisme	0.436	0.827	2.78	.883
Droits	0.701	0.802	2.93	.756
Devoirs	0.707	0.802	3.01	.733
Engagement	0.469	0.823	2.05	.805
Loi	0.422	0.827	2.40	.763
Justice	0.530	0.817	2.59	.789
Harcèlement	0.475	0.822	2.14	.665
Sécurité	0.388	0.831	2.80	.829
Démocratie	0.418	0.827	2.31	.706

Coefficient de fidélité : 11 items α = 0.833

Moyenne des items : 2.63

Moyenne des corrélations inter- items : 0.32

2 . 2 . 3 . 4. Corrélations entre les facteurs et l'ensemble des items

Le tableau 7.7, dans la page suivante, regroupe les corrélations entre les facteurs et l'ensemble des items retenus. Il nous permet de confirmer que les items possèdent de bonnes validités discriminantes étant donné que chacun d'entre eux corrèlent plus fortement avec sa propre échelle qu'avec les autres échelles.

On peut également constater que, parmi tous les items de ces facteurs, seul l'item *fraternité,* qui porte à la fois sur les facteurs *Instruction sociale* et *Instruction civique*, montre des corrélations inférieures à *.50* ces derniers (soit $r = .48$ et *.49,* respectivement).

Tableau 7.7. Corrélations entre les trois facteurs et l'ensemble des items

	Items ou thèmes	Les facteurs (les sous- échelles)		
		Instruction sociale	Instruction juridique	Instruction civique
Instruction sociale	Citoyenneté	.59**	.39**	.58**
	Liberté	.57**	.42**	.61**
	Fraternité	.48**	.29**	.49**
	Égalité	.50**	.24*	.61**
	Laïcité	.54**	.41**	.59**
	Civisme	.59**	.57**	.32**
	Règlement-intérieur	.63**	.65**	.40**
	Discipline	.61**	.38**	.20*
	Morale	.59**	.31**	.16
	Discrimination	.66**	.62**	.20*
	Civilité/ incivilité	.70**	.51**	.23*
	Responsabilité	.66**	.47**	.38**
	Tolérance	.71**	.49**	.36**
	Solidarité	.60**	.36**	.34**
Instruction juridique	Discrimination	.66**	.62**	.20*
	Règlement-intérieur	.63**	.65**	.40**
	Civisme	.59**	.57**	.32**
	Droits	.49**	.77**	.27**
	Devoirs	.51**	.78**	.32**
	Engagement	.32**	.59**	.38**
	Loi	.25*	.54**	.37**
	Justice	.40**	.64**	.30**
	Harcèlement	.40**	.57**	.29**
	Sécurité	.36**	.52**	.19*
	Démocratie	.38**	.53**	.67**
Instruction civique	Démocratie	.38**	.53**	.67**
	Fraternité	.48**	.29**	.49**
	Citoyenneté	.59**	.39**	.58**
	Liberté	.57**	.42**	.61**
	Laïcité	.54**	.41**	.59**
	Élection	.16	.22*	.65**
	Vote	.11	.14	.64**
	Participation	.26**	.36**	.67**
	Égalité	.50**	.24*	.61**

Corrélations (r de Bravais-Pearson). * p <.05, ** p <.01, (N= 107 enseignants).

2 . 2 . 3 . 5. Description uni-variée des facteurs (sous-échelles)

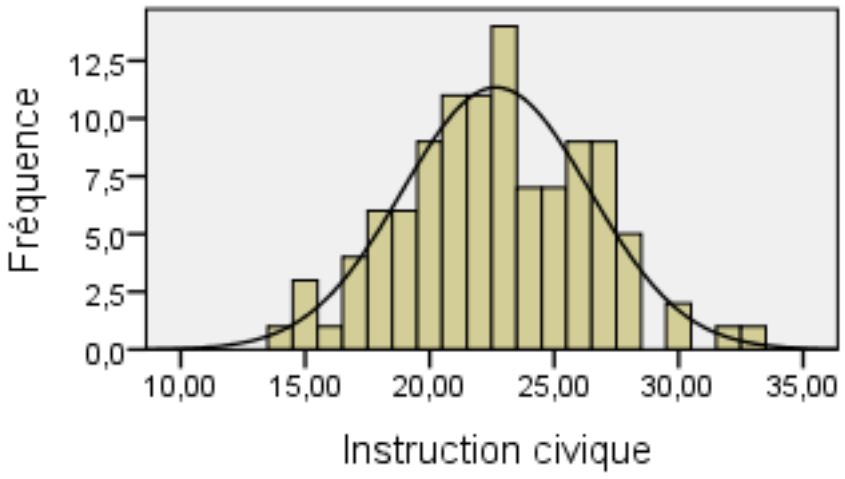
L'analyse des statistiques descriptives (univariées) de ces facteurs portent sur la moyenne, la médiane ainsi que les indices d'asymétrie et d'aplatissement qui permettent d'apprécier la qualité de la distribution des scores. Cette procédure vise à vérifier si ces facteurs répondent à la loi normale de distribution de Gauss. Le tableau suivant regroupe les résultats de cette analyse.

Tableau 7.8. Les caractéristiques descriptives des facteurs relatives à l'instruction civique, sociale et juridique (ICSJ) à l'école élémentaire

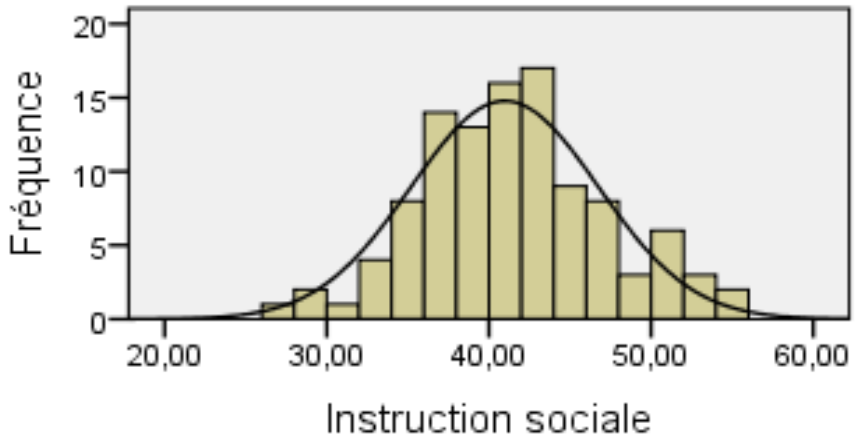
L'ÉCHELLE	MOYENNE / MÉDIANE	ÉCART-TYPE	ASYMÉTRIE / APLATISSEMENT	MIN / MAX MOITIÉ DE L'ITEM
Instruction civique	**22.66/ 23**	3.76	.09/ -.10	14/33 **23.5**
Instruction sociale	**40.97/ 41**	5.78	.15/ -.09	27/ 54 **40.5**
Instruction juridique	**28.89/ 29**	5.09	-.21/ .13	15/41 **28**

Le tableau nous permet de constater que la moyenne de chaque facteur s'approche fortement de sa médiane, et que les indices d'asymétrie et d'aplatissement ne dépassent pas la valeur critique ± 1,96. Ces derniers sont très proches de zéro, la valeur la plus grande de ces indices est -0.21. Donc, on peut confirmer que la distribution des scores de ces facteurs répond à la loi normale. Les figures suivantes montrent les histogrammes et les Courbes de Gauss de ces échelles.

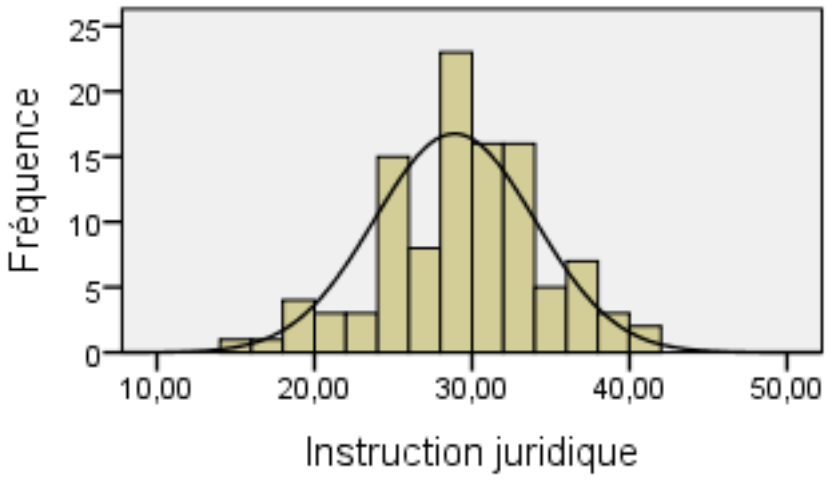
L'analyse descriptive des échelles (comparaison des valeurs centrales avec la moitié d'items) indique aussi que la plupart des professeurs traitent légèrement plus des thèmes qui relèvent autant de l'instruction sociale que l'instruction juridique, et un peu moins des thèmes relatifs à l'instruction civique.



Moyenne = 22,66
Écart-type = 3,76
N= 107



Moyenne = 40,97
Écart-type = 5, 78
N= 107



Moyenne = 28,89
Écart-type = 5,09
N= 107

Figures 7.3. Histogrammes et courbes de Gauss des facteurs relatifs à l'instruction civique, sociale et juridique (ICSJ) à l'école élémentaire

3. Critères des choix des thèmes

Cette partie du questionnaire est destinée à obtenir des informations concernant les critères selon lesquels les enseignants choisissent leurs thèmes et leurs sujets d'enseignement en matière d'éducation à la citoyenneté. Ainsi, les enseignants ont été invités à indiquer la fréquence d'utilisation de six critères avec quatre modalités de réponses relative à Jamais, Rarement, Souvent et Tout le temps.

Le tableau suivant montre que les moyennes des réponses données, par les enseignants à ces questions sur une échelle de 1 à 4, sont presque toutes supérieures à la valeur 2.5 (sauf pour critère *Documentation bibliographique*). Ce qui montre que la plupart des enseignants se basent souvent dans leur choix des thèmes sur les différents critères proposés, et rarement sur la documentation bibliographique.

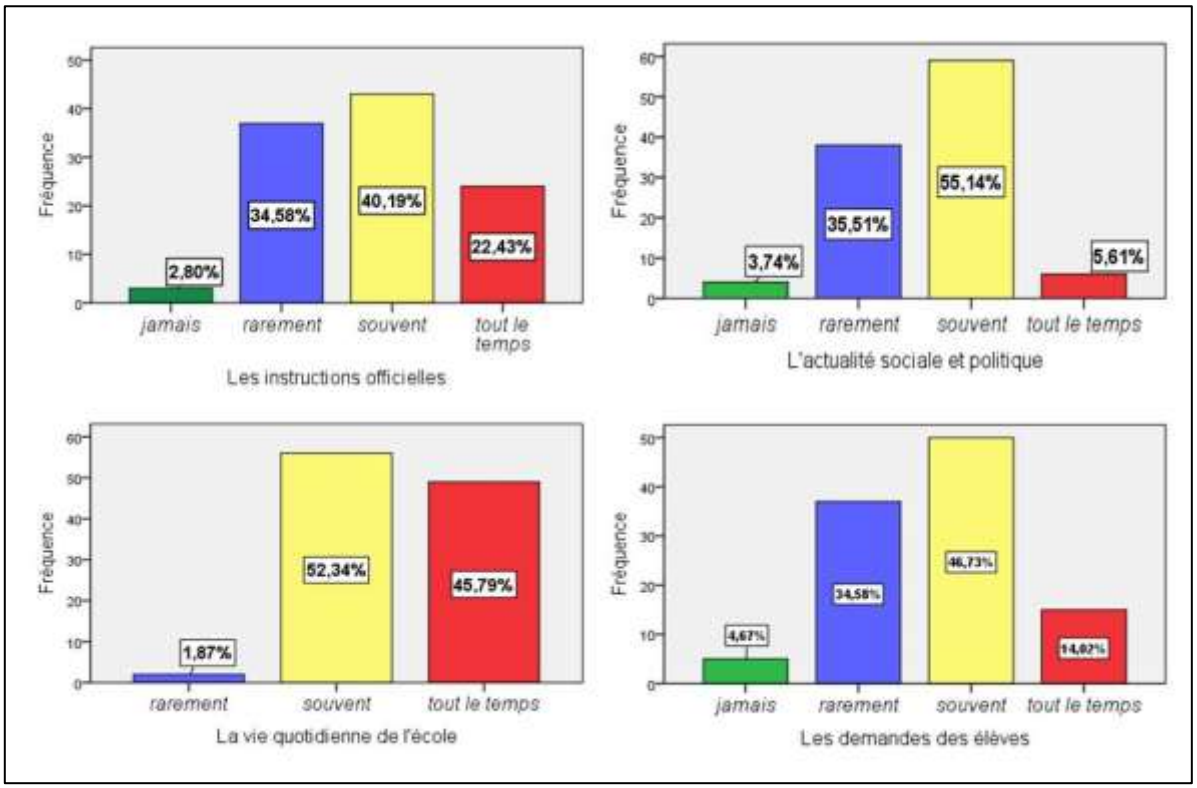
Notons que les différences entre les enseignants sont relativement importantes (ou du moins non négligeables), étant donné que les écartes-types s'approchent de 1 (soit, l'écart-type varie entre .65 et .81), à l'exception du critère de la *Vie quotidienne de l'école* qui ne comporte un écart-type égal uniquement à .54

L'analyse du tableau 7.9 permet de constater que les enseignants se basent dans le choix des thèmes traités dans leurs cours essentiellement et massivement sur la *Vie quotidienne de l'école* (moyenne = 3.4). Ils se basent ensuite sur les *Instructions officielles* (2.8), les *Demandes des élèves* (2.7), *l'Expérience de ces derniers* (2.65) ainsi que *l'Actualité sociale et politique* (2.6). Dans le choix des thèmes, ils font cependant rarement référence à la *Documentation bibliographique* (moyenne = 1.94). Dans les figures 7.1, nous présentons en détail l'utilisation de ces critères en fonction des pourcentages des réponses données.

Tableau 7.9. Moyennes et écarts-types de l'utilisation des critères des choix des thèmes par les enseignants

LES CRITÈRES	MOYENNE	ÉCART-TYPE
• Les instructions officielles	2.82	.81
• L'actualité sociale et politique	2.63	.65
• La vie quotidienne de l'école	3.44	.54
• Les demandes des élèves	2.70	.77
• La documentation bibliographique	1.94	.66
• L'expérience personnelle	2.65	.75

Les enseignants répondent sur une échelle à quatre propositions : Jamais, Rarement, Souvent et Tout le temps (codées de 1 à 4)



Graphiques 7.1. Utilisation des instructions officielles, de l'actualité socio-politique et de la vie quotidienne de l'école comme critères de choix des thèmes (n = 107 enseignants)

Dans le premier graphique 7.1, nous constatons que la majorité des enseignants se réfère aux *Instructions officielles* dans le traitement des thèmes dont 40.2 % qui le font souvent et 22.4 % tout le temps. Notons aussi que 34.6 % de nos sujets se basent rarement sur lesdites instructions. Seuls 2.8 % ne font jamais référence à ce propos aux recommandations officielles.

En ce qui concerne *l'Actualité sociale et politique*, rappelons que lors nos entretiens des enseignants ont insisté sur l'importance de cette dernière. Pour eux, le bon citoyen doit suivre et s'intéresser à ce qui se passe autour de lui et d'en discuter. L'analyse quantitative (deuxième graphique 7.1) nous permet de confirmer qu'environ trois professeurs sur cinq s'accordent avec cela, et disent qu'ils choisissent leurs thèmes en matière d'éducation à la citoyenneté à partir de l'actualité socio-politique. Parmi eux, 55.1 % le font souvent, et 5.6 % tout le temps. Cependant, 35.5 % se basent dans leurs choix sur ladite actualité, et 3.7 % ne le font jamais.

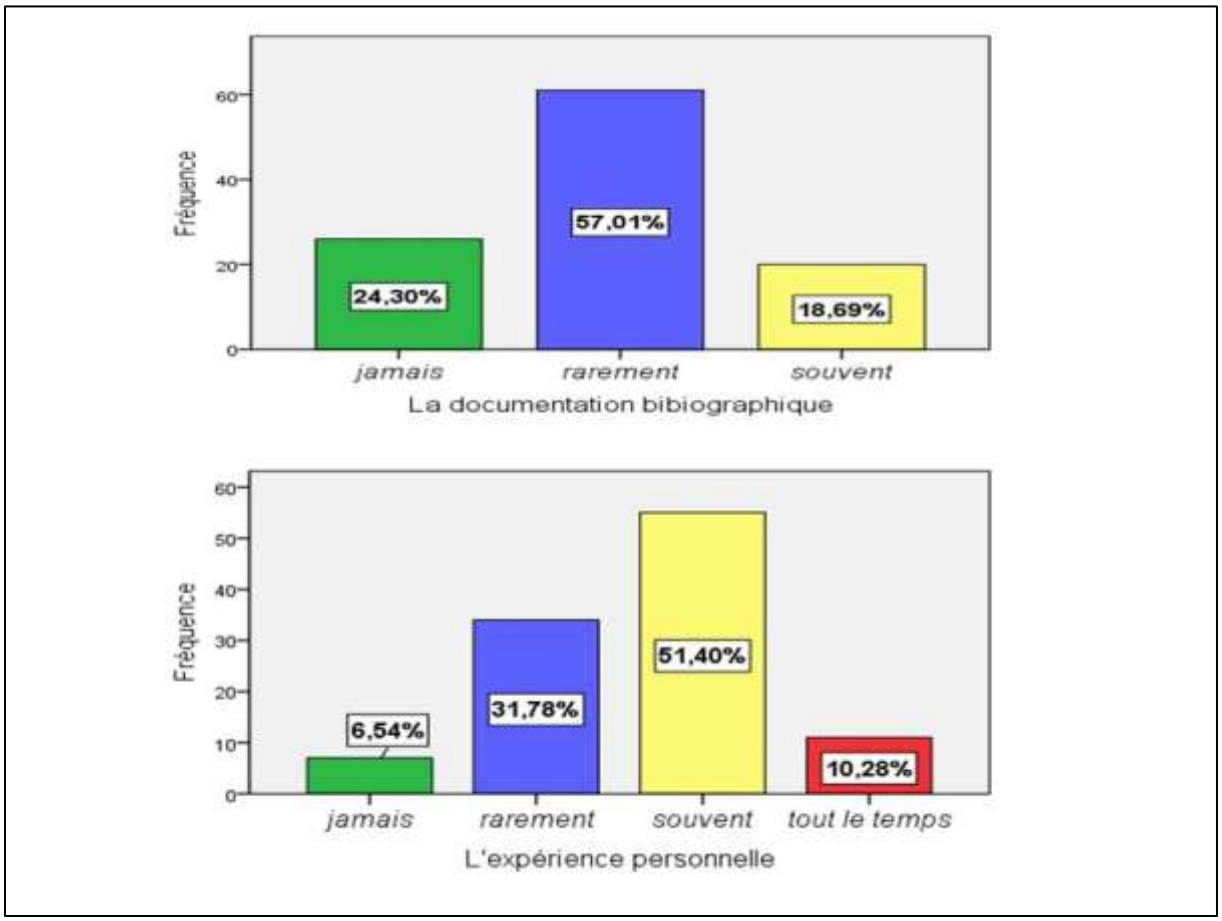
Le troisième graphique 7.1 nous montre que la quasi-totalité de professeurs interrogés choisit ses thèmes en fonction de la *Vie quotidienne de l'école*. Ce qui est encourageant en matière de l'éducation à la citoyenneté et répond bien aux prescriptions officielles. En fait, un peu plus de la moitié des enseignants (soit 52.3 %) déclare qu'elle choisit souvent ses thèmes en fonction de ce qui se passe dans l'école, et presque l'autre moitié (soit 45,8 %) le fait tout le temps. Pour seuls 1.9 % des professeurs de l'échantillon, la vie quotidienne de l'école ne présente que rarement une source pour éduquer à la citoyenneté.

Le dernier graphique présente également les résultats relatifs aux *Demandes des élèves* comme un critère dans le choix des thèmes par les enseignants. Deux professeurs des écoles sur cinq se basent beaucoup sur ces demandes, souvent pour 46.7 % et tout le temps selon 14 %. Plus d'un tiers des professeurs (34.6 %) déclare qu'il s'appuie rarement sur les demandes des élèves et seuls 4.7 % ne le font jamais.

Le premier graphique 7.2, présente les résultats relatifs à la *Documentation bibliographique*. Il nous montre que presque trois professeurs sur cinq de notre enquête ne se basent que rarement sur ce critère (57 %). Seul environ un professeur sur cinq (18.7 %) fait appel tout le temps à ce dernier, et un quart ne le fait jamais (24.3 %).

En ce qui concerne *l'Expérience professionnelle* de l'enseignant, le deuxième graphique 7.2 permet également de remarquer que trois professeurs sur cinq choisissent d'habitude leurs thèmes selon l'expérience personnelle des élèves, souvent pour 51.4 % et

tout le temps pour 10.3 %. À peine le tiers des professeurs le fait rarement (soit 31.8 %) et seuls 6.5 % jamais.



Graphiques 7.2. Les demandes des élèves, l'expérience personnelle et la documentation bibliographique comme sources de choix des thèmes selon les enseignants (N = 107)

4. Points de vue des enseignants sur l'enseignement moral et civique

4 . 1. Analyse générale

L'enseignement moral et civique (EMC) en France, faisant son entrée officiellement à l'École en 2015, a été créé par la loi du 8 juillet 2013 pour la Refondation de l'École de la République. Cette loi s'inscrit, elle-même, dans les grands évènements historiques de l'École

française (François Hollande en 2012, lors discours à la Sorbonne). Lors de sa présentation des programmes scolaires, Kahn (2015b) a évoqué la gêne que ressentent les professeurs envers l'utilisation même du mot *moral* qui conduit certains d'entre eux à déserter cet enseignement.

Ce constat s'accorde avec ce que nous avons découvert, lors notre pré-enquête menée auprès des professeurs. L'exploitation de nos entretiens de recherche (voir page 170) nous a en effet permis d'identifier certains points de vue de ces derniers sur l'enseignement moral et civique, qui ne s'accordent pas avec les orientations officielles. Ces points ont fait l'objet des items suivants, que nous avons retenus dans le questionnaire de l'enquête principale :

1. La morale incombe à la responsabilité de la famille.
2. L'école doit être un lieu « sacré » loin des problèmes sociaux et politiques.
3. L'enseignement de la morale est situationnel.
4. Le cours de morale n'a pas d'impact sur les élèves.
5. Il n'est pas nécessaire de spécifier des horaires pour l'enseignement de la morale.
6. Je ne suis pas pour l'enseignement de la morale.
7. Le temps de discussion entre les élèves est une période de chaos.
8. L'abstraction de la morale pose des problèmes pour son enseignement.

De l'analyse descriptive de ces items, dont les résultats sont présentés dans les figures 7.4, il en ressort que :

- Trois professeurs sur cinq sont d'accord avec le point de vue selon lequel *la morale incombe à la responsabilité de la famille* (62.6 %) et 15 % sont tout-à-fait d'accord avec cette idée. Seuls 19.6 % ne sont pas d'accord, contre 2.8 % qui ne sont pas du tout d'accord.
- Un peu plus de la moitié des enseignants (soit 52.3 %) n'est pas d'accord avec l'énoncé : *L'école doit être un lieu "sacré" loin des problèmes sociaux et politiques*. Il ressort également que 14 % des enseignants ne sont pas du tout d'accord. Cependant, 22.4 % des professeurs sont d'accord, et 11.3 % tout à fait d'accord.

- Les deux-tiers des professeurs sont d'accord avec l'idée que *l'enseignement de la morale est d'ordre situationnel* (70.1 %) et 13,1 % y sont tout-à-fait d'accord. Seuls 13,1 % des professeurs ne sont pas d'accord avec cette idée et 3.7 % pas du tout d'accord.

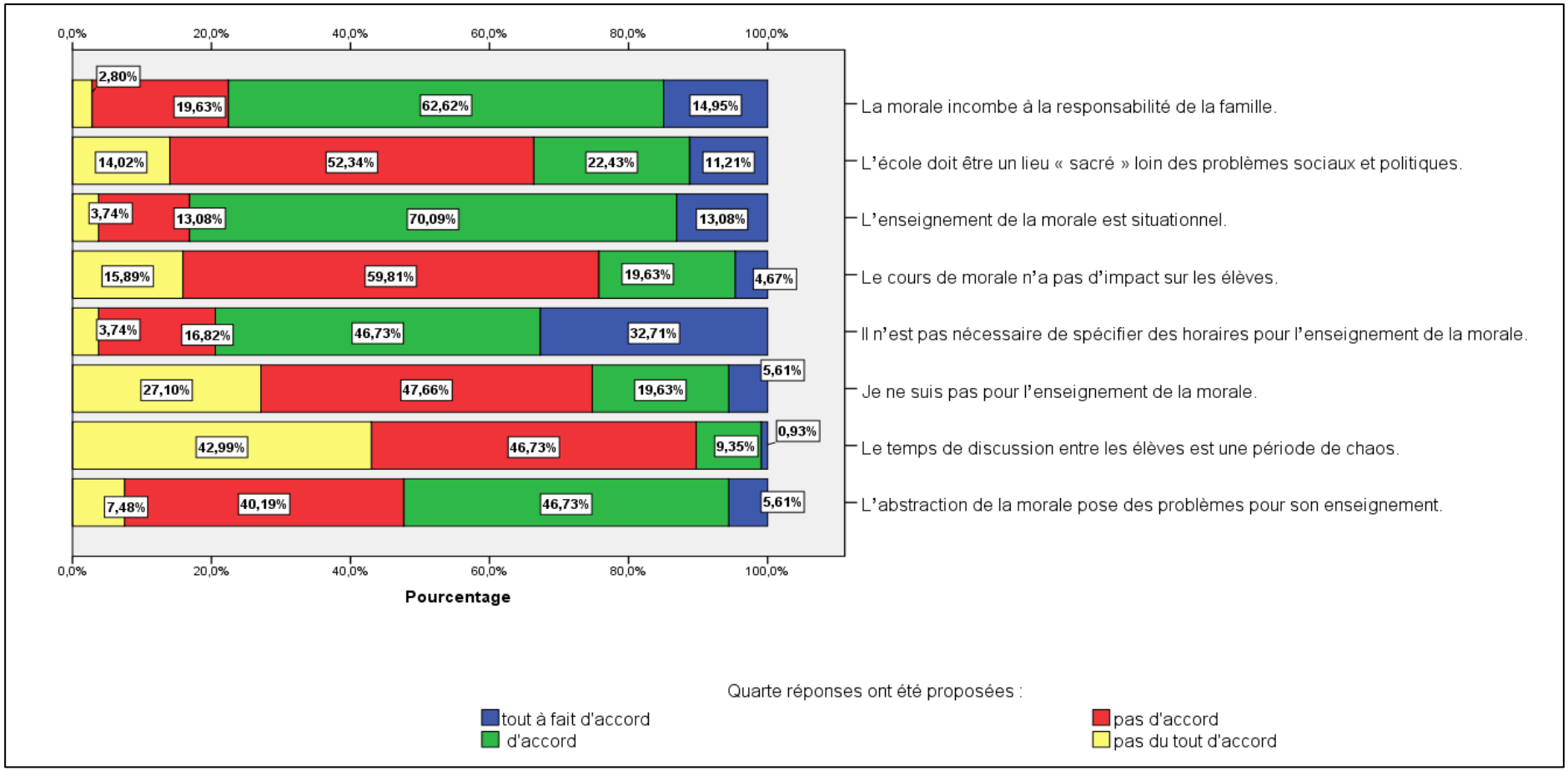
- Concernant le point de vue : *Le cours de morale n'pas d'impact sur les élèves,* nous constatons que trois professeurs sur cinq (59.8 %) ne sont pas d'accord avec l'affirmation et 15.9 % d'entre eux ne sont pas du tout d'accord. Cependant, un enseignant sur cinq s'accorde avec l'idée (soit 19.6 %) et 4.7 % sont tout-à-fait d'accord.

- Presque un professeur sur deux s'accorde avec le point de vue selon lequel *il n'est pas nécessaire de spécifier des horaires pour l'enseignement de la morale* (soit 46.7 %). Un sur trois est tout-à-fait d'accord (32.7 %). Parmi ceux qui n'éprouvent pas ce point de vue, nous relevons 16.8 % qui ne sont pas d'accord et (3.8 %) pas du tout d'accord.

- Presque la moitié des professeurs (soit 47.7 %) n'est pas d'accord avec l'énoncé suivant : *Je ne suis pas pour l'enseignement de la morale*. Un peu plus du quart d'entre eux (27.1 %) n'y est pas du tout d'accord. Cependant, un enseignant sur quatre est d'accord avec cette idée (19.6 %) et 5.6 % est tout-à-fait d'accord.

- Un professeur des écoles sur deux (46,7 %) n'est pas d'accord avec l'affirmation selon laquelle *le temps de discussion entre les élèves est une période de chaos* et 43 % des enseignants ne sont pas du tout d'accord. Seuls 9.3 % des enseignants s'accordent avec l'idée et 1 % est tout-à-fait d'accord.

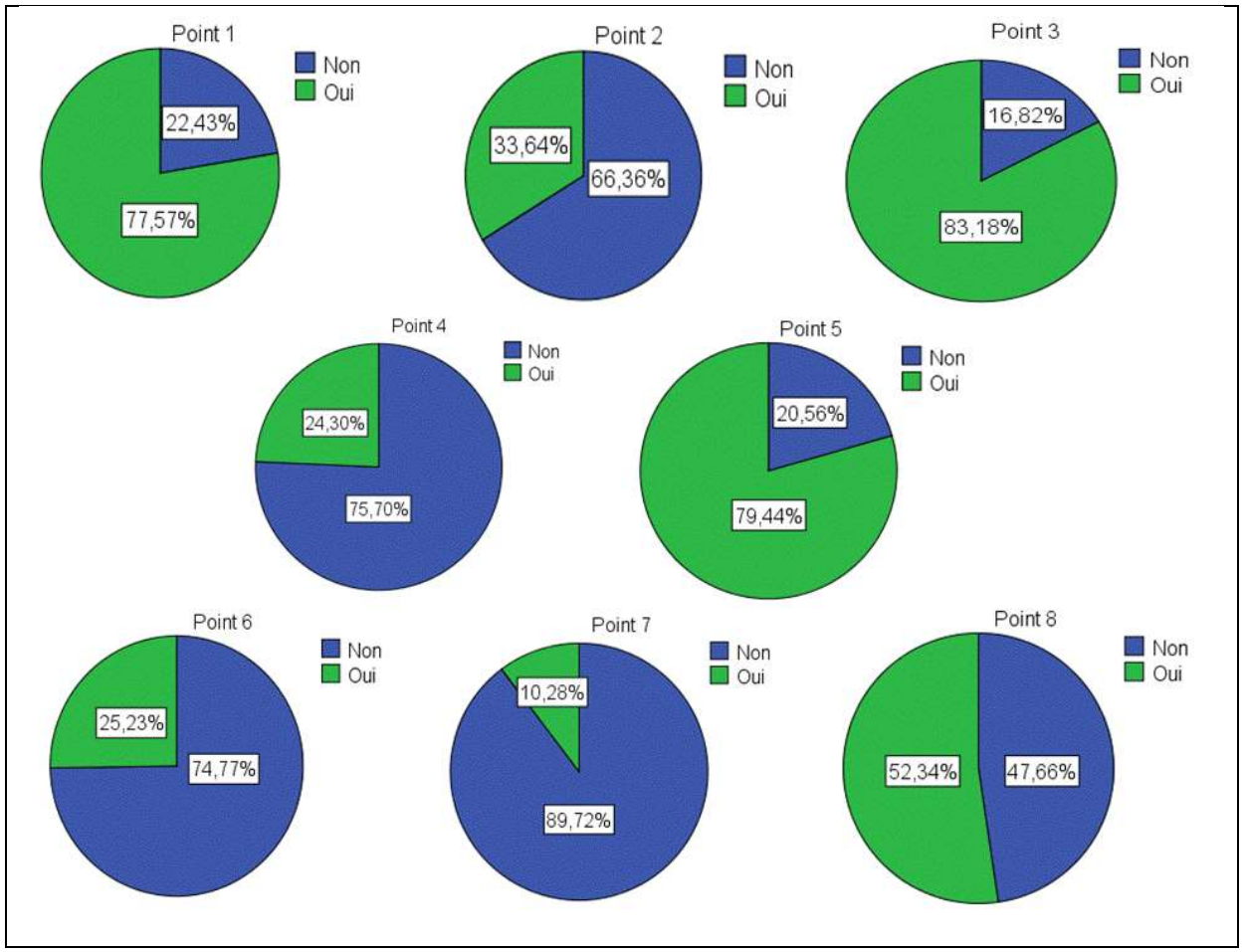
- Presque la moitié des professeurs s'accorde avec le point de vue selon lequel *l'abstraction de la morale pose des problèmes pour l'enseignement de la morale* (46.7 %) et 5.6 % sont tout-à-fait d'accord. Parmi ceux qui n'approuvent pas cette affirmation, nous relevons 40.2 % qui ne sont pas d'accord et 7.5 % qui ne le sont pas du tout.



Figures 7.4. Répartition, en pourcentages, des réponses relatives aux points de vue des enseignants et leurs positions envers l'enseignement moral et civique à l'école (N = 107 enseignants)

Une autre catégorisation a été faite selon deux modalités des réponses aux questions. Il s'agit de "Oui" pour ceux qui ont répondu : "*D'accord ou Tout-à-fait d'accord"*, et de "Non" pour ceux qui ont choisi la réponse : "*Pas d'accord ou Pas du tout d'accord*". L'objectif est de connaître les pourcentages des répondants qui sont avec ou contre les affirmations. Les résultats, portant sur les deux catégories de réponses, sont présentés dans les figures 7.5, Ils se rapportent aux constats suivants :

- Presque quatre professeurs sur cinq pensent que la morale incombe à la responsabilité de la famille (77.6 %).
- Pour 66.4 % des interrogés dans cette étude, l'école doit être un lieu sacré qui doit être loin des problèmes sociopolitiques.
- 83.2 % des professeurs des écoles élémentaires considèrent que l'enseignement de la morale est d'ordre situationnel.
- Les trois-quarts des professeurs (soit 75.7 %) ne s'accordent pas avec l'idée selon laquelle le cours de morale n'a pas d'impact sur les élèves.
- Presque quatre enseignants sur cinq (soit 79.4 %) pensent qu'il n'est pas nécessaire de spécifier des horaires pour l'enseignement de la morale à l'école.
- Les trois-quarts des professeurs (74.8 %) sont avec l'enseignement de la morale à l'école élémentaire.
- Une grande majorité des enseignants (soit 89.7 %) n'est pas d'accord avec l'idée selon laquelle le temps de discussion entre les élèves est une période de chaos
- Plus de la moitié des enquêtés (52.3 %) pense que l'abstraction de la morale pose un problème pour son enseignement.



[1] La morale incombe à la responsabilité de la famille. [2] L'école doit être un lieu « sacré » loin des problèmes sociaux et politiques. [3] L'enseignement de la morale est situationnel.[4] Le cours de morale n'a pas d'impact sur les élèves. [5] Il n'est pas nécessaire de spécifier des horaires pour l'enseignement de la morale. [6] Je ne suis pas pour l'enseignement de la morale. [7] Le temps de discussion entre les élèves est une période de chaos. [8] L'abstraction de la morale pose des problèmes pour son enseignement.

Figures 7.5. Pourcentages des enseignants qui s'accordent ou non avec les affirmations relatives à l'enseignement moral et civique à l'école (N = 107 enseignants)

4 . 2. Attitude négative envers l'enseignement de la morale : élaboration d'une échelle

Nous avons analysé si les points de vue des enseignants, représentés par les huit items retenus, évaluent bien un même facteur. Pour ce faire, nous avons fait appel à la méthode d'analyse de la consistance interne des échelles (Cronbach). Tous les items ayant un α_i supérieur à l'α_t de l'échelle ont été éliminés (voir page 209). Seuls trois items se sont avérés évaluer le même construit ou facteur qui permet d'évaluer *l'Attitude négative du professeur envers l'enseignement de la morale*. Les items et l'analyse de ce facteur sont présentés dans le paragraphe suivant.

4 . 2 . 1. Validité et fiabilité de l'échelle

Le tableau suivant permet d'apprécier les statistiques relatives à l'analyse de consistance interne du facteur : *Attitude négative de l'enseignant envers l'enseignement de la morale.* Le coefficient de consistance interne (alpha de Cronbach) est de 0.59. Ce qui indique une consistance interne satisfaisante, étant donné le nombre limité d'items retenues (soit 3 items).

Tableau 7.10. Statistiques relatives à l'analyse de consistance interne de l'échelle de l'attitude négative du professeur envers l'enseignement de la morale (N = 107 enseignants)

Item	Corrélation corrigée de l'item avec l'ensemble. (rit)	Alpha (α) si l'item est éliminé	Moyenne de l'item	Écart-type de l'item
• Le cours de morale n'a pas d'impact sur les élèves.	0.451	0.416	2.87	0.73
• Je ne suis pas pour l'enseignement de la morale.	0.499	0.319	2.96	0.84
• Il n'est pas nécessaire de spécifier des horaires pour l'enseignement de la morale.	0.263	0.680	1.92	0.80

Coefficient de fidélité α = 0.588 (3 item)

Moyennes des items = 2.58

Moyenne des corrélations inter- items : 0.33

4 . 2 . 2. Description uni-variée de l'échelle

L'analyse des statistiques descriptives uni-variées pour l'échelle *Attitude négative du professeur envers l'enseignement de la morale* porte sur la moyenne, la médiane, l'indice de l'asymétrie et l'indice de l'aplatissement. Ces statistiques nous aident à monter si les scores répondent à la loi normale de la distribution. Le tableau ci-dessous et la figure suivante synthétisent les résultats de ces analyses descriptives.

Tableau 7.11. Caractéristiques descriptives de l'échelle relative à l'attitude de l'enseignant envers l'enseignement de la morale

	Moyenne / Médiane	Écart-type	Asymétrie / Aplatissement	Min / Max Moitié de l'item
Attitude de l'enseignant envers l'enseignement de la morale	**7.75 / 7.73**	1.75	-.16/ .20	3 / 12 **7.5**

On observe dans ce tableau que la moyenne et la médiane de l'échelle sont très proches, et que les indices d'asymétrie et d'aplatissement ne dépassent pas la valeur critique ± 1,96 (voire s'approchent très fortement de 0). Ces indices ne dépassent pas la valeur ± .20. Cela montre que la distribution des scores répond à la loi normale. La figure suivante présente l'histogramme et la distribution de la courbe normale de l'échelle.

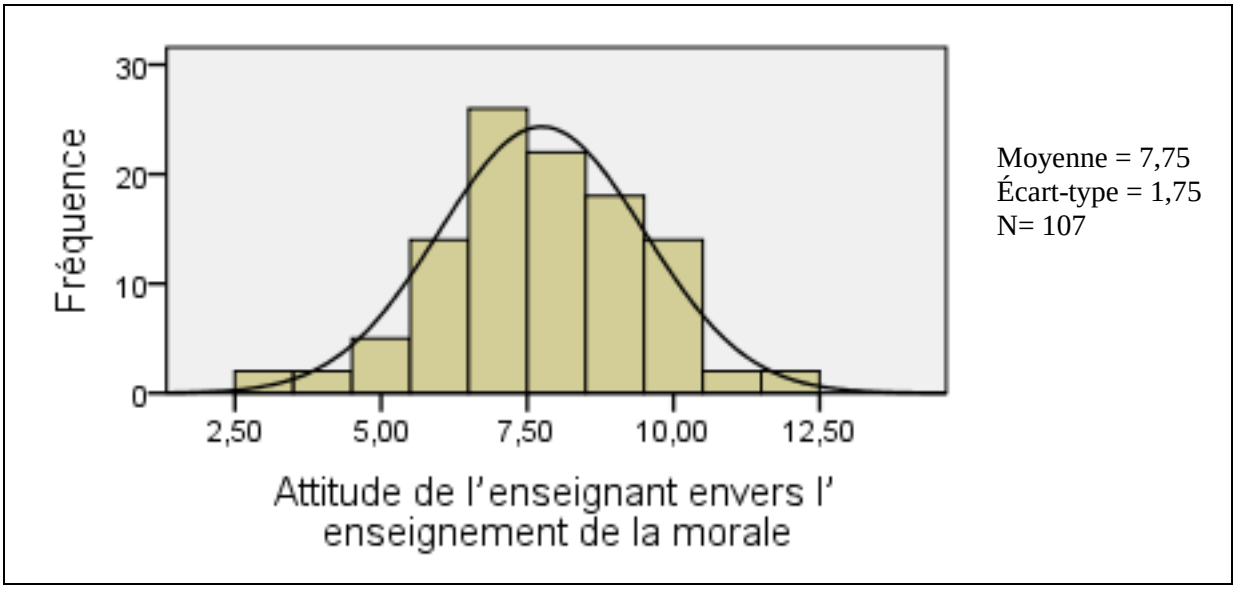


Figure 7.6. Histogramme et Courbe de Gauss de l'échelle relative à l'attitude de l'enseignant envers l'enseignement de la morale

5. Pratiques citoyennes en classe : confrontation des points de vue des enseignants avec les textes officiels

Un des premiers objectifs de cette thèse est d'examiner les prescriptions officielles relatives aux pratiques visant l'éducation à la citoyenneté en classe et de les confronter avec la réalité de terrain. Nous avons visé à déterminer la mesure selon laquelle les pratiques éducatives, déclarées par les professeurs, répondent aux recommandations du Ministère de l'Éducation Nationale. À l'issue de la mise au point des échelles de mesure des pratiques citoyennes en classe, il importe d'étudier comment les enseignants répondent aux dites recommandations. Le tableau suivant nous fournit les résultats de l'analyse descriptive des échelles (comparaison des valeurs centrales avec la moitié d'items).

Tableau 7.12. Analyse descriptive des pratiques citoyennes en classe pour la confrontation des textes officiels avec les déclarations des enseignants

Pratiques citoyennes en classe	Moyen / Médiane	Écart-type	Asymétrie / Aplatissement	Min / Max Moitié de l'item
La discussion et l'échange dans la classe	**14.9/ 15**	2.79	.35/ .11	9 / 23 **16**
La coopération	**8.74/ 9**	1.3	.00 / -.12	5 / 12 **8.5**
La solidarité	**9.02/ 9**	1.61	-.05/ -.22	5 / 12 **8.5**
La responsabilisation des élèves	**6.65/ 7**	1.57	.22/ .10	3 / 11 **7**
La gestion des problèmes scolaires	**7.95/ 8**	1.83	-.10/ .07	3 / 12 **7.5**

Les résultats indiquent que la plupart professeurs s'orientent légèrement moins probablement vers la discussion en classe et optent moyennement pour la responsabilisation des élèves. Ils s'orientent un peu plus de la moyenne vers la coopération, la solidarité et la gestion des problèmes scolaires.

6. Difficultés de mise en œuvre des pratiques citoyennes en classe

Le tableau suivant regroupe les statistiques descriptives des difficultés rencontrées par les enseignants en classe. Celles-ci sont relatives au non-respect d'autrui par les élèves et au contexte organisationnel défavorable de la classe. L'analyse descriptive des échelles (comparaison des valeurs centrales avec la moitié d'items) indique qu'un peu moins de la moitié des enseignants de l'école élémentaire déclare subir des difficultés liées au non-respect d'autrui par les élèves et au contexte organisationnel défavorable de la classe.

Tableau 7.13. Analyse descriptive relative aux difficultés de mise en œuvre des pratiques citoyennes en classe pour la confrontation des textes officiels avec les déclarations des enseignants

Difficultés de mise œuvre des pratiques citoyennes en classe	Moyenne / Médiane	Écart-type	Asymétrie / Aplatissement	Min / Max Moitié de l'item
• Non-respect d'autrui par les élèves en classe	10.91 / 11	2.34	.33 / .71	6 / 19 12.5
• Contexte organisationnel défavorable de la classe	12.82 / 13	2.84	-.48 / -.21	6 / 19 12.5

7. Facteurs de la qualité de vie à l'école : confrontation avec les textes officiels

On a déjà montré que les professeurs d'écoles sont invités à mettre en place des pratiques dans le cadre de la vie scolaire pour éduquer les élèves à la citoyenneté. Ces

pratiques sont, en même temps, considérées comme des actions d'amélioration de la qualité de vie scolaire. La démarche qualitative de cette recherche nous a montré que le Ministère de l'Éducation Nationale (2013) recommande d'agir sur plusieurs facteurs dont le travail en équipe au sein de cette dernière, la coopération avec les familles, la collaboration avec les partenaires locaux ainsi que l'engagement des élèves dans les activités scolaires. C'est autour de ces facteurs qu'il importe d'articuler les actions citoyennes.

L'analyse descriptive (comparaison les valeurs centrales avec la moitié de l'item) permet de montrer combien les enseignants répondent à ces prescriptions (voir tableau suivant). Elle indique qu'une majorité des professeurs de l'école déclare travailler en équipe dans leurs écoles, et favoriser l'engagement des élèves dans la réalisation des activités scolaires. Il en ressort aussi qu'environ seulement la moitié des enseignants rapporte que leur école collabore avec les parents d'élèves et ses partenaires locaux.

Tableau 7.14. Analyse descriptive des facteurs relatifs à la qualité de vie à l'école

Qualité de vie à l'école	Moyenne / Médiane	Écart-type	Asymétrie / Aplatissement	Min / Max Moitié de l'item
Travail en équipe	**30.26 / 30**	4.23	-.44 / 1.6	14 / 40 **27**
Engagement des élèves de l'école dans les activités scolaires	**19.14 / 19**	3.49	-.19 / .52	8 / 27 **16.5**
La coopération avec les familles	**14.11 / 14**	2.3	-.03 / .27	8 / 20 **14**
La collaboration avec des partenaires locaux	**10.19 / 10**	2.15	.23 / .09	5 / 16 **10.5**

8. Conclusion

Les analyses descriptives effectuées sur les données quantitatives, relatives à la réponse des enseignants aux recommandations officielles du Ministère de l'Éducation Nationale, ont montré des écarts importants entre les instructions officielles et ce qui se réalise, sur le terrain, par les enseignants. Environ la moitié seulement des enseignants suit les *injonctions* officielles. Ces écarts entre le prescrit et le réalisé a déjà été souligné par d'autres auteurs comme Bozec (2016) et Feyfant (2010).

Concernant l'enseignement de la morale qui fait débat depuis son entrée en vigueur en 2015, cette étude montre qu'il ressort un certain décalage entre les orientations officielles du Ministère de l'Éducation Nationale et les points de vue des enseignants. Les enseignants portent plutôt une attitude négative envers cet enseignement qui se fait, selon eux, au jour le jour dans la vie à l'école. Pour la majorité des enseignants, il n'est pas nécessaire de spécifier des horaires pour l'enseignement de la morale à l'école. Apprendre à vivre ensemble comme objectif de l'École se fait dans le *vivre ensemble* des expériences que cette École fournit à ses élèves.

Ce décalage serait lié à l'histoire de cette *matière* qui s'inscrit dans la continuité de *l'instruction civique et morale* faisant l'objet d'une discipline scolaire, depuis longtemps et l'objet d'un traitement transversal dans d'autres matières (Cellier, 2003 ; Loeffel, 2009b). La seule différence est que l'EMC se focalise plus sur le volet moral que sur le civique. C'était le cas dans l'ancienne discipline qui porte notamment sur les connaissances juridiques et politiques (Audigier et al., 2000). Et ce, contre la *transversalité* de l'enseignement de la morale qui peut conduire à son *avortement* comme les programmes en parlent, et comme l'histoire de cette discipline aussi le confirme (Crémieux, 2001). Les programmes de 2015 parlent d'une approche *interdisciplinaire* et non transdisciplinaire. Mais ce qu'il importe de faire, si l'on veut que cet enseignement ne reste pas sans écho sur le terrain, c'est d'aller contre l'ancienne visée officielle dans la formation des enseignants, qui se trouve dans les réformes et les programmes qui ont accompagné le débat, et le retour de la morale à l'École depuis 1980. À titre d'exemple, les programmes de 1985 parlent d'une *éducation civique énormément morale* en supprimant cette dernière et ceux de 1995 précisent que *l'éducation civique n'est pas une discipline à enseigner en tant que telle, isolément*.

CHAPITRE VIII. L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE : ÉTUDE DES EFFETS DES CARACTÉRISTIQUES SOCIOPROFESSIONNELLES DE L'ENSEIGNANT ET DE CELLES CONTEXTUELLES DE L'ÉCOLE

1. Introduction

L'analyse descriptive que nous venons de présenter, dans le chapitre précédent, a montré des écarts importants entre ce qui est prescrit par le Ministère de l'Éducation Nationale et ce qui se fait réellement à l'école, d'après les déclarations des enseignants. Afin de mieux comprendre ces résultats, il importe de déterminer les variables qui permettent d'expliquer les différences entre les professeurs ayant participé à notre enquête principale. La question à laquelle nous cherchons à répondre est la suivante : quels sont les effets des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et des caractéristiques contextuelles de l'école sur leur degré d'application des recommandations officielles ?

Afin de répondre à cette question, qui fait l'objet de ce chapitre, nous suivons deux étapes d'analyses. La première consiste à identifier, à l'aide de l'analyse linéaire multiple, les effets de chacun de ces deux types desdites caractéristiques ou de groupes de variables explicatives (Blocs A et B) sur les modalités et la mise en œuvre des pratiques citoyennes à l'école. Les variables dépendantes concernent le nombre d'heures hebdomadaires consacrées en classe à l'enseignement moral et civique, aux thèmes qui y sont traités (regroupés en trois facteurs relatifs à l'échelle de mesure d'ICSJ (page 272), et aux critères des choix des thèmes. Elles se rapportent, également, aux pratiques citoyennes des enseignants et leurs difficultés de mise en œuvre ainsi qu'à la qualité de vie à l'école. Ce premier type d'analyse nous permet de tester les hypothèses présentées dans la figure 4.1 (voir page 176).

Dans une seconde étape d'analyse, nous déterminons au moyen de l'analyse linéaire simple l'effet de chaque variable explicative sur chacun des critères (ou variables

dépendantes). Cette analyse est précédée par l'examen des corrélations entre les deux types de variables pour estimer le degré de significativité de la relation.

2. Effets des variables explicatives sur les variables dépendantes

Afin de tester les effets des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et de celles contextuelles de l'école, nous utilisons la méthode de la régression linéaire multiple. Ainsi, l'ensemble de chaque groupe de variables explicatives (soit le bloc A ou le bloc B) est régressé sur chacune des variables relatives aux modalités et à la mise en œuvre des pratiques citoyennes à l'école. Ces variables se rapportent aux blocs C, D, E, F, G et H, qui sont représentés à gauche dans la figure 4.1 (voir page 176).

2 . 1. Effets sur le nombre d'heures et les thèmes traités

Le tableau 8.1 regroupe les résultats de l'analyse de régressions multiples des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et de celles contextuelles de l'école (bloc A et B) sur le *Nombre d'heures dédiées à l'enseignement moral et civique* (bloc C) ainsi que *Les thèmes* qui y sont traités (bloc D). Il permet d'indiquer que les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant semblent exercer des parts non négligeables de la variance dans les critères. Ces parts correspondent à 8.3, 5, 6.1 et 2.8 % respectivement pour le nombre d'heures, les thèmes se rapportant à l'instruction sociale, civique ou juridique. Mais, les corrélations multiples ne sont pas significatives.

Les résultats montrent également que les caractéristiques contextuelles de l'école (bloc B) n'exercent pas d'effets sur les variables dépendantes concernées. Les corrélations multiples ne sont pas significatives, bien que lesdites caractéristiques expliquent une variance qui varie entre 5.4 et 10 % dans les critères.

Ces résultats permettent d'infirmer une partie des hypothèses 1 et 2, en l'occurrence certaines de leurs sous-hypothèses (*Hyp.$_{1.1}$, Hyp.$_{1.2}$, Hyp.$_{2.1}$ et Hyp.$_{2.2}$*). Le nombre d'heures consacrés à l'enseignement moral et civique ainsi que le traitement des thèmes relatifs à l'instruction sociale, civique ou juridique sont indépendants des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et de celles contextuelles de l'école.

Tableau 8.1. Prédiction du nombre d'heures consacrés et des thèmes traités (bloc C et D). Analyse des effets des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant (A) et de celles contextuelles de l'école (B)

BLOCS DES VARIABLES	LE NOMBRE D'HEURES		THÈMES RELEVANT DE L'INSTRUCTION :					
			Sociale		Civique		Juridique	
	Rm	Rm^2 %	Rm	Rm^2 %	Rm	Rm^2 %	Rm	Rm^2 %
A	.288	8.3	.223	5.0	.247	6.1	.168	2.8
B	.275	7.5	.233	5.4	.283	8.0	.317	10.0

Part de la variance expliquée (Rm^2 %). Les colonnes A et B indiquent deux parts de variance expliquée se rapportant à un bloc (effet de chaque bloc). n = 107 enseignants.* p < 0.05.
Caractéristiques de l'enseignant : Sexe, Âge, Expérience professionnelle, Nombre d'années universitaires, Statut professionnel et Charge de direction. Caractéristiques de l'école : Emplacement de l'école, Zone de l'école, Section scolaire, Niveau scolaire, Taille de l'école et Appartenance sociale de l'école (ou celle relative à la plupart des élèves).

2 . 2. Effets sur les critères des choix des thèmes

Les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant (bloc A) et celles contextuelles de l'école (bloc B) ont été régressées sur chacun des critères des choix des thèmes à traiter par l'enseignant (se rapportant au bloc E). Le tableau 8.2 présente les résultats. Il nous permet de constater que les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant sont liées significativement à la variable *Instructions officielles* (r_m = .39, p < .01) et à la variable *Demandes des élèves* (r_m = .35, p < .05). Elles expliquent respectivement des parts de variance aussi importantes que 15.4 et 12.3 %. Ces résultats confirment en partie l'hypothèse 1 de notre étude, et ses sous-hypothèses $_{1.3}$ selon lesquelles les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant déterminent le choix des deux critères relatifs aux instructions officielles et aux demandes des élèves. Cependant, les corrélations multiples entre ces caractéristiques et les autres critères ne sont pas significatives, bien que ces dernières rendent compte de 5.8, 6.4, 6.5 et 11.3 % de la variance respectivement dans les variables : *Actualité politique et sociale, Actualité de la vie de l'école, et Documentation bibliographique et Expérience professionnelle de professeur*. Ces critères se montrent ainsi plutôt indépendants des caractéristiques de l'enseignant.

Tableau 8.2. Prédiction des critères des choix des thèmes (C). Analyse des effets des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant (A) et de celles contextuelles de l'école (B).

BLOC DE VARIABLES	LES CRITÈRES DES CHOIX DES THÈMES											
	Instructions officielles		Actualité politique et sociale		Vie quotidienne de l'école		Demandes des élèves		Documentation bibliographique		Expérience professionnelle	
	Rm	Rm^2 %	Rm	Rm^2 %	Rm	Rm^2 %	Rm	Rm^2 %	Rm	Rm^2 %	Rm	Rm^2 %
A	.392**	15.4	.242	5.8	.252	6.4	.351*	12.3	.255	6.5	.336	11.3
B	.193	3.7	.181	3.3	.351	12.3	.248	6.2	.223	5.0	.248	6.2

Part de la variance expliquée (Rm^2 %). Les colonnes A et B indiquent deux parts de variance expliquée se rapportant à un bloc (effet de chaque bloc). N = 107 enseignants.
* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.
Caractéristiques de l'enseignant : Sexe, Âge, Expérience professionnelle, Nombre d'années universitaires, Statut professionnel et Charge de direction. Caractéristiques de l'école : Emplacement de l'école, Zone de l'école, Section scolaire, Niveau scolaire, Taille de l'école et Appartenance sociale de l'école (ou celle relative à la plupart des élèves).

Les résultats montrent, aussi, que les corrélations multiples entre les caractéristiques contextuelles de l'école (B) et les critères des choix des thèmes ne sont pas significatives. Cependant, les parts de variance expliquée dans ces derniers par les caractéristiques contextuelles de l'école varient entre 3.3 et 12.3 %. Nous pouvons conclure, de ces résultats, que les critères des choix des thèmes en matière d'éducation à la citoyenneté adoptés par les professeurs de l'école élémentaire sont indépendants des caractéristiques contextuelles de l'école. Ainsi, la sous-hypothèse $_{2.3}$ n'est pas confirmée.

2 . 3. Effets sur les pratiques citoyennes des enseignants et leurs difficultés de mise en œuvre

Les blocs *Caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant* (A) et *Caractéristiques contextuelles de l'école* (B) ont été régressés sur les pratiques citoyennes des enseignants (bloc F) et leurs difficultés de mise en œuvre en classe (bloc G) (voir tableau 8.3). Les résultats indiquent que les corrélations multiples, entre le bloc A et chacune des variables de Bloc F (*discussion, coopération, solidarité, responsabilisation des élèves et gestion des problèmes scolaires*) ne sont pas significatives. Et ce, bien que les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant expliquent des parts de variance qui semblent être importantes se situant entre 7.1 et 9.4 % dans la *Discussion, la Responsabilisation des élèves et la Gestion des problèmes scolaires*. Ainsi, les sous- hypothèses $_{1.4}$ ne sont pas confirmées. Lesdites n'exercent pas d'effets significatifs sur les pratiques citoyennes des enseignants en classe.

Il ressort également que les caractéristiques contextuelles de l'école sont liées significativement à la variable *Discussion* ($r_{m\,=\,.}38$, $p < .05$). Elles rendent compte de 14.2 % de la variance dans cette dernière. Leurs corrélations multiples avec les autres pratiques citoyennes ne sont pas significatives, bien qu'elles expliquent une variance égale à 7.4 % dans la *Gestion des problèmes scolaires*. Ces résultats permettent de confirmer en partie de l'hypothèse 2, en l'occurrence la sous-hypothèse $_{2.4}$. Ainsi, la discussion dans la classe dépend des caractéristiques contextuelles de l'école, ce qui n'est pas le cas pour les autres pratiques citoyennes.

Au niveau des difficultés de mise en œuvre des pratiques citoyennes en classe, les résultats présentés dans le tableau 8.3 montrent que les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant (bloc A) s'associent, d'une manière significative, seulement avec le *Non-*

respect d'autrui en classe par les élèves ($r_{m = .}38$, $p < .01$). Elles exercent ainsi un effet significatif sur ce dernier, dans lequel elles expliquent 16 % de la variance. Ce constat plaide en partie en faveur de la sous-hypothèse $_{1.5}$, selon laquelle les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant déterminent les difficultés relatives au *Non-respect d'autrui en classe par les élèves*.

Par ailleurs, les caractéristiques contextuelles de l'école (bloc B) montrent des corrélations multiples qui sont significatives avec les deux types de difficultés (soit $r_m = .37$ pour les deux, $p < .01$). Elles rendent compte des parts de 14 et 13.7 % de la variance, respectivement dans le *Non-respect d'autrui par les élèves* et le *Contexte organisationnel défavorable de la classe.* Ce qui confirme la sous-hypothèse $_{2.5}$ selon laquelle les caractéristiques contextuelles de l'école exercent des effets sur les deux types de difficultés rencontrées en classe.

L'ensemble de ces résultats montrent que le non-respect d'autrui en classe par les élèves dépend autant des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant que de celles contextuelles de l'école. La comparaison des variances expliquées permet de constater que le non-respect d'autrui s'explique beaucoup plus par les premières caractéristiques que les secondes. Les difficultés liées au contexte organisationnel défavorable de la classe se montrent, seulement, influencées par les caractéristiques contextuelles de l'école.

Tableau 8.3. Prédiction des pratiques citoyennes en classe et de leurs difficultés de mise en œuvre (bloc F et G). Analyse des effets des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant (A) et de celles contextuelles de l'école (B)

BLOC DE VARIABLES	PRATIQUES CITOYENNES DES ENSEIGNANTS										DIFFICULTÉS RENCONTREES EN CLASSE			
	Discussion		Coopération		Solidarité		Respon-sabilisation		Gestion des problèmes scolaires		Non-respect d'autrui		Contexte organisationnel défavorable	
	Rm	Rm^2 %	Rm	Rm^2 %	Rm	Rm^2 %	Rm	Rm^2 %	Rm	Rm^2 %	Rm	Rm^2 %	Rm	Rm^2 %
A	.267	7.1	.120	1.4	.185	3.4	.294	8.7	.306	9.4	.399**	16.0	.210	4.4
B	.376*	14.2	.173	3.0	.209	4.4	.219	4.8	.272	7.4	.374*	14.0	.370*	13.7

Part de la variance expliquée (Rm^2 %). Les colonnes A et B indiquent deux parts de variance expliquée se rapportant à un bloc (effet de chaque bloc). n = 107 enseignants.
* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.
Caractéristiques de l'enseignant : Sexe, Âge, Expérience professionnelle, Nombre d'années universitaires, Statut professionnel et Charge de direction. Caractéristiques de l'école : Emplacement de l'école, Zone de l'école, Section scolaire, Niveau scolaire, Taille de l'école et Appartenance sociale de l'école (ou celle relative à la plupart des élèves).

2 . 4. Effets sur les facteurs de la qualité de vie à l'école

Le tableau suivant regroupe les résultats des régressions multiples des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant (bloc A) et de celles contextuelles de l'école (bloc B) sur chacun des facteurs de la qualité de vie citoyenne à l'école (se rapportant au bloc H). Les corrélations multiples au niveau des premières caractéristiques ne se montrent pas significatives, bien que ces dernières semblent expliquer des parts non-négligeables égales à 7.9, 7.8 et 10 % respectivement dans les variables : *Engagement des élèves dans les activités scolaires, Coopération de l'école avec les parents d'élèves et Collaboration avec les partenaires locaux.*

Les caractéristiques contextuelles de l'école (bloc B) ont des corrélations multiples significatives, uniquement, avec les variables : *Engagement des élèves dans les activités scolaires* (r_m = .36, p < .06) et *Collaboration avec les partenaires locaux* (r_m =.35, p <.07)[77]. Elles rendent compte des parts de variance aussi importantes que 13 et 12.6 %, respectivement.

Ces résultats montrent que les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant n'ont pas d'influences significatives sur la qualité de vie citoyenne à l'école. Ainsi, la sous-hypothèse $_{1.6}$ est infirmée. Les caractéristiques contextuelles de l'école exercent des effets significatifs sur l'orientation de l'école vers l'engagement des élèves dans les activités scolaires et la collaboration avec des partenaires locaux. Ce qui confirme en partie la sous-hypothèse $_{2.6}$.

[77] Etant donné le nombre limité des enseignants de notre échantillon, nous nous permettons d'interpréter ce résultat en allant jusqu'à un seuil de significativité .07.

Tableau 8.4. Prédiction de la qualité de vie citoyenne à l'école (H). Analyse des effets des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant (A) et de celles contextuelles de l'école (B)

BLOC DE VARIABLES	QUALITÉ DE VIE SCOLAIRE							
	Travail en équipe		Engagement des élèves		Coopération avec les parents		Collaboration avec des partenaires locaux	
	Rm	Rm^2 %	Rm	Rm^2 %	Rm	Rm^2 %	Rm	Rm^2 %
A	.175	3.1	.280	7.9	.279	7.8	.330	10.9
B	.339	11.5	.360[a]	13.0	.262	6.9	.354[b]	12.6

Part de la variance expliquée (Rm^2 %). Les colonnes A et B indiquent deux parts de variance expliquée se rapportant à un bloc (effet de chaque bloc). N = 107 enseignants. [a] significative à .06, [b] significative à .07. Caractéristiques de l'enseignant : Sexe, Âge, Expérience professionnelle, Nombre d'années universitaires, Statut professionnel et Charge de direction. Caractéristiques de l'école : Emplacement de l'école, Zone de l'école, Section scolaire, Niveau scolaire, Taille de l'école et Appartenance sociale de l'école de la plupart des élèves.

3. Effets individuels des variables

Après avoir étudié les effets de chacun des groupes relatifs aux caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et à celles contextuelles de l'école, il nous semble important d'identifier le rôle de chacune de ces caractéristiques dans l'explication de chaque variable dépendante.

Pour ce faire, nous avons fait appel à l'analyse de régression simple. A chaque fois, nous avons régressé une desdites caractéristiques (ou variable explicative) sur une variable dépendante (ou critère). Les variables que nous cherchons à expliquer portent sur le *Nombre d'heures hebdomadaires* (consacrées à l'enseignement moral et civique), les *Thèmes traités*[78], les *Critères du choix de ces derniers*, les *Pratiques citoyennes des enseignants* et leurs *Difficultés de mise en œuvre en classe* ainsi que les *Facteurs relatifs à la qualité de vie à l'école*. Il importe d'indiquer que nous ne présentons que les résultats significatifs. Pour l'ensemble des résultats de l'analyse, nous conseillons le lecteur de consulter les annexes 9, 10, 11 et 12.

[78] Les thèmes ont été regroupés en trois facteurs relatifs à l'échelle d'Instruction Sociale, Civique et Juridique à l'école élémentaire (ISCJ).

3 . 1. Prédiction du nombre d'heures et des thèmes traités

Nous avons constaté qu'il n'existe aucune corrélation significative entre les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant d'une part, le *Nombre d'heures hebdomadaires consacrées* et les *Thèmes traités dans l'enseignement moral et civique* d'autre part. Ce qui signifie que toutes ces dernières variables sont indépendantes des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant.

Parmi les caractéristiques contextuelles, seul *l'Emplacement de l'école* exerce un effet positif sur le traitement, par les enseignants, des thèmes qui relèvent de l'*Instruction sociale.* Le coefficient de corrélation est égal à .21 ($p < 0.5$). La variance expliquée dans l'instruction sociale, par l'emplacement de l'école, correspond à 4.5 %. Les professeurs qui fréquentent les écoles du centre-ville traitent moins probablement, que leurs collègues, des thèmes qui portent sur l'instruction sociale.

Tableau 8.5. Prédiction du traitement des thèmes relevant de l'instruction sociale. Analyse de l'effet de l'emplacement de l'école (N = 107 enseignants)

VARIABLE EXPLICATIVE [1]	THÈMES DE L'INSTRUCTION SOCIALE	
	r_{BP}	R^2 %
EMPLACEMENT DE L'ÉCOLE	,21*	4.5

Corrélations (r de Bravais-Pearson). * p <.05. Variance expliquée dans l'instruction sociale (Rm^2 %). Emplacement de l'école (1 = centre-ville, 2 = en dehors)

3 . 2. Prédictions des critères pour les choix des thèmes

Rappelons d'abord que l'ensemble des critères des choix des thèmes dans cette étude porte sur les instructions officielles, l'actualité sociale et politique, l'actualité et la vie quotidienne de l'école, les demandes des élèves, la documentation bibliographique et l'expérience professionnelle de l'enseignant. Chacun de ces critères est mis en corrélation ($r_{BP)}$ avec les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et celles contextuelles de l'école.

- *Les effets des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant*

L'analyse des corrélations, entre ces caractéristiques et les critères, montre que le recours des enseignants aux *Instructions officielles* dans le choix des thèmes à traiter, dans l'enseignement moral et civique, dépend essentiellement de l'*Âge* de l'enseignant, de son *Expérience* et de son *Statut professionnel*. Le coefficient de corrélation, négativement significatif, est égal respectivement à -.32, -.31 et -.21. Les parts de variance expliquée, par ces facteurs dans la variable *Instructions officielles* correspondent aux valeurs respectives 10.2, 9.5 et 4.5 %. Au fur et à mesure que l'âge ou l'expérience dans le métier augmente, l'enseignant se base moins probablement sur les instructions officielles dans le choix des thèmes à traiter dans l'enseignement moral et civique. Dans ce choix, les *Enseignants titulaires* s'appuient moins probablement sur les *Instructions officielles* que leurs collègues *Vacataires* ou *Stagiaires.* Par ailleurs, nous constatons que le recours à *l'Expérience professionnelle de l'enseignant* dans le choix des thèmes à traiter dans l'enseignement moral et civique dépend positivement de l'*Âge* ($r = .25$, $p < .01$). Celui-ci explique 6.2 % de la variance. Ce sont les professeurs les plus âgés qui se basent plus probablement sur leur expérience professionnelle pour choisir les thèmes à enseigner.

Les résultats indiquent que le *Sexe* de l'enseignant exerce un effet positif sur la variable *Demandes des élèves*. Le lien entre ces deux variables est significatif ($r = .30$, $p < .01$). Les enseignantes se basent plus probablement, que leurs collègues de sexe masculin, sur les *Demandes des élèves* dans le choix des thèmes à traiter. Le sexe de l'enseignant rend compte de 8.7 % de la variance dans les demandes des élèves. Remarquons également que la *Charge de direction d'école* a un effet positif sur l'utilisation de la *Documentation bibliographique* pour choisir les thèmes à aborder dans l'enseignement moral et civique ($r = .25$, $p < .05$). Les directeurs d'école font plus probablement référence, que les autres professeurs, à la documentation bibliographique pour choisir les thèmes. La variance expliquée dans cette dernière, par la variable *Charge de la direction*, est 6.1 %.

Tableau 8.6. Prédiction des critères des choix des thèmes (C). Analyse des effets de chacune des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant (A) et de celles contextuelles de l'école (B)

VARIABLES EXPLICATIVES (BLOC A ET B) [1]	LES CRITÈRES DES CHOIX DES THÈMES									
	Instructions officielles		Vie quotidienne de l'école		Demandes des élèves		Documentation bibliographique		Expérience professionnelle	
	r_{BP}	R^2 %	r_{BP}	R^2 %	r_{BP}	R^2 %	r_{BP}	R^2 %	r_{BP}	R^2 %
• SEXE	,041	0.2	,145	1.2	,295**	8.7	-,097	0.9	-,158	2.5
• ÂGE	-,319**	10.2	,028	.1	,050	0.3	,138	1.9	,248**	6.2
• EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE	-,308**	9.5	,001	0.0	,039	0.1	,131	1.7	,159	2.5
• STATUT PROFESSIONNEL	-,211*	4.5	-,158	2.5	,104	1.1	,067	0.5	,130	1.7
• CHARGE DE DIRECTION	,021	0.0	,046	0.2	-,082	0.7	,247*	6.1	,182	3.3
• EMPLACEMENT DE L'ÉCOLE	-,010	0.0	,212*	4.5	,027	0.1	-,028	0.1	,047	0.2
• SECTION SCOLAIRE	-,006	0.0	.067	0.4	,203*	4.1	-.184	3.4	-.134	1.8

[1] Seuls les caractéristiques et/ou les critères qui ont au moins une corrélation significative sont présentées. Sexe (1 = homme, 2 = femme). Âge (nombre d'années vécues). Expérience professionnelle (nombre d'années d'enseignement). Statut professionnel (1 = stagiaire, 2 = vacataire, 3 = titulaire). Charge de direction (0 = non, 1 = oui). Emplacement de l'école (1 = centre-ville, 2 = en dehors). Section scolaire (1 = enseignement général, 2 = enseignement spécialisé). Part de la variance expliquée (Rm^2 %). N = 107 enseignants. * $p < 0.05$ et ** $p < 0.01$.

- *Les effets des caractéristiques de l'école*

Parmi toutes les caractéristiques contextuelles de l'école, seul l'*Emplacement* de cette dernière par rapport au centre-ville est positivement lié à la variable : *Actualité de la vie quotidienne de l'école* (r = .21, p < .05). Il rend compte de 4.5 % de la variance dans cette dernière variable. Ce sont les professeurs des écoles qui se trouvent en dehors du centre-ville qui se réfèrent dans leur choix des thèmes plus probablement, que les autres collègues, à l'*Actualité de la vie quotidienne de l'école.* Nous constatons également, dans le tableau, que la *Section scolaire* a une corrélation positive avec la variable : *Demandes des élèves* (r = .20 au seuil de 5 %). La première explique, dans cette dernière, 4.1 % de la variance. Ces sont les enseignants rattachés aux unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) qui se basent dans le choix des thèmes sur les demandes des élèves.

3 . 3. Prédiction des pratiques citoyennes en classe et de leurs difficultés de mise en œuvre

Chacune des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant (A) et de celles contextuelles de l'école (B) a été régressée sur chacune des pratiques citoyennes en classe et sur chaque type de difficultés rencontrées par les professeurs. Nous ne présentons, dans le tableau 8.7, que les caractéristiques et les variables dépendantes qui comportent au moins une corrélation significative.

Parmi toutes les caractéristiques personnelles de l'enseignant, seule la variable : *Nombre d'années universitaires* effectuées par le professeur montre une corrélation avec l'orientation des enseignants vers la *Responsabilisation des élèves en classe.* La corrélation est positivement significative au seuil de 0.05 (*r = .21*). Les professeurs qui ont fait de longues études universitaires s'orientent plus probablement, que leurs collègues, vers l'encouragement de la *Responsabilisation des élèves* en classe. Cette variable rend compte de 4.5 % de la variance dans cette dernière. Par ailleurs, nous ne constatons aucune autre corrélation entre les caractéristiques de l'enseignant et les autres pratiques citoyennes en classe. Concernant les difficultés rencontrées dans cette dernière, nous remarquons qu'il existe des relations entre le *Non-respect d'autrui en classe par les élèves,* d'une part et le *Sexe de l'enseignant* (r = .28, p < .01) et son *Statut professionnel* d'autre part (r = -. 20, p < .05).

Les enseignantes rencontrent plus des difficultés liées au non-respect d'autrui en classe par les élèves. Le sexe explique 7.9 % de la variance dans ce dernier. Les professeurs des écoles titulaires déclarent avoir moins de difficultés liées au comportement des élèves par rapport aux vacataires et stagiaires. Le *Statut professionnel* de l'enseignant explique 3.9 % de la variance dans le non-respect d'autrui.

Au niveau des caractéristiques contextuelles de l'école, le tableau suivant permet de constater que la *Section scolaire* est liée significativement avec la *Discussion* ($r = .28$, $p < .01$) et la *Coopération* ($r = .22$, $p < .05$). Elle rend compte de 7.8 et 4.7 % de la variance expliquée respectivement dans ces deux pratiques citoyennes. Ce sont les enseignants en classes spécialisées, rattachées à l'unité localisée d'inclusion scolaire (ULIS), qui s'orientent plus vers l'encouragement à la *Discussion* et à la *Coopération*. Les résultats montrent aussi que le *Niveau scolaire de la classe* est significativement lié avec la *Discussion* ($r = .23$) et le *Non-respect d'autrui en classe par les élèves* ($r = -.20$). Il explique, respectivement, 5.5 et 3.9 % de la variance dans ces deux variables. Au fur et à mesure le niveau scolaire de la classe s'élève, les enseignants s'orientent ainsi vers la discussion en classe et rencontrent plus de difficultés liées au non-respect d'autrui par les élèves. À noter, par ailleurs, que la *Section scolaire* se montre liée au *Contexte organisationnel défavorable* ($r = -.17$, $p < .07$)[79]. Elle explique dans ce dernier 3 % de la variance. Les professeurs spécialisés, qui fréquentent des classes se rattachant à une unité localisée d'inclusion scolaire (ULIS), trouvent moins probablement que le contexte organisationnel de leur classe est défavorable.

[79] Etant donné le nombre limité des enseignants de notre échantillon, nous nous permettons d'interpréter ce résultat en allant jusqu'à un seuil de significativité égale à .07.

Tableau 8.7. Prédiction des pratiques citoyennes et leurs difficultés de mise en œuvre en classe (F et G). Analyse des effets de chacune des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant (A) et de celles contextuelles de l'école (B)

VARIABLES EXPLICATIVES (BLOC A ET B) [1]	PRATIQUE CITOYENNES DES ENSEIGNANTS						DIFFICULTÉS EN CLASSE			
	Discussion		Coopération		Responsabilisation		Non-respect		Contexte organisation-nel défavorable	
	r_{BP}	R^2 %	r_{BP}	R^2 %	r_{BP}	R^2 %	r_{BP}	R^2 %	r_{BP}	R^2 %
• SEXE	,019	0.0	,064	0.4	-,007	0.0	,282**	7.9	,107	1.1
• NOMBRE D'ANNÉES UNIVERSITAIRES	,128	1.6	-,075	0.6	,212*	4.5	,042	0.2	-,107	1.1
• STATUT	.170	2.9	.067	0.4	.044	0.2	.191*	3.7	.123	1.5
• SECTION SCOLAIRE	,279**	7.8	,216*	4.7	,078	0.6	,085	0.7	-,174[a]	3.0
• NIVEAU SCOLAIRE	,234*	5.5	-,021	0.0	,096	0.9	-,199*	3.9	-,091	0.8

[1] Seuls les caractéristiques et/ou les critères qui ont au moins une corrélation significative sont présentées. Sexe (1 = homme, 2 = femme). Nombre d'années universitaires (de bac + 2 au Bac + 8). Statut professionnel (1 = stagiaire, 2 = vacataire, 3 = titulaire). Section scolaire (1 = enseignement général, 2 = enseignement spécialisé). Niveau scolaire (du CP au CM2). Part de la variance expliquée (Rm^2 %). n = 107 enseignants. * p< 0.05, ** p < 0.01. [a] significative .07.

3 . 4. Prédiction de la qualité de vie citoyenne à l'école

Nous étudions, maintenant, les effets des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et de celles contextuelles de l'école sur les facteurs de la qualité de vie à l'école (voir tableau 8.8). Notons que seuls les caractéristiques et/ou les facteurs qui montrent au moins une corrélation significative sont présentés.

↳ Les effets des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant

Nous remarquons que *l'Âge de l'enseignant* se montre lié positivement à la *Coopération de l'école avec les parents d'élèves* ($r = .21$, $p < .05$). Les professeurs les plus âgés déclarent que leur école s'oriente plus probablement vers la coopération avec les parents d'élèves. L'*Âg*e explique 4.3 % de la variance dans cette dernière. Il ressort, également, que la *Charge de direction d'école* a un effet positif sur les variable *Coopération avec les familles* ($r = .20$, $p < .05$) et *Collaboration avec les partenaires locaux*. ($r = .26$, $p < .01$). Cette variable rend compte de 3.9 et 6.8 % de la variance, respectivement. Les enseignants chargés de la direction de leur école pensent, plus probablement que leurs collègues, que cette dernière s'oriente vers la coopération avec les familles et la collaboration avec les partenaires locaux.

↳ Les effets des caractéristiques contextuelles de l'école

Nous constatons que la *Coopération des enseignants avec les parents d'élèves* est liée positivement avec la *Taille de l'école* ($r = .20$, $p < .05$) et négativement avec *l'Appartenance sociale de la majorité des élèves de l'école* ($r = -.21$, $p < .05$). Ces deux variables expliquent respectivement 4.1 et 4.4 % de la variance dans la coopération avec les familles. Les écoles qui coopèrent les plus avec les parents se caractérisent par un grand nombre d'élèves, et comportent une majorité d'enfants issus de familles d'une classe socioprofessionnelle favorisée. Par ailleurs, l'*Emplacement de l'école* se montre significativement lié à la *Collaboration avec les partenaires locaux* ($r = .19$, $p < .05$). Il rend compte de 3.8 % de la variance dans cette dernière. Ce sont les écoles se situant en dehors de centre-ville, qui collaborent plus probablement avec les partenaires locaux.

Tableau 8.8. Prédiction de la qualité de vie à l'école (H). Analyse des effets de chacune des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant (A) et de celles contextuelles de l'école (B)

VARIABLES EXPLICATIVES (BLOC A ET B) [1]	QUALITÉ DE VIE SCOLAIRE			
	Coopération avec les parents d'élèves		Collaboration avec les partenaires	
	r_{BP}	R^2 %	r_{BP}	R^2 %
• ÂGE DE L'ENSEIGNANT	,207*	4.3	,181	3.3
• CHARGE DE DIRECTION	,197*	3.9	,261**	6.8
• EMPLACEMENT DE L'ÉCOLE	-,104	1.1	,194*	3.8
• TAILLE DE L'ÉCOLE	202*	4.1	-.105	1.1
• APPARTENANCE SOCIALE DE L'ÉCOLE	-,210*	4.4	-,063	0.4

[1] Seuls les caractéristiques et/ou les critères qui ont au moins une corrélation significative sont présentées. Âge (nombre d'années vécues). Charge de direction (0 = non, 2 = oui). Emplacement de l'école (1 = centre-ville, 2 = en dehors). Taille de l'école (nombre d'élèves), Appartenance sociale de l'école (1 = favorisée, 2 = moyenne, 3 = défavorisée). Part de la variance expliquée (Rm^2 %). N = 107 enseignants. * $p < 0.05$ et ** $p < 0.01$.

4. Conclusion

Les résultats présentés dans ce chapitre montrent, dans l'ensemble, que les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et celles contextuelles de l'école exercent des effets sur les modalités et la mise en œuvre des pratiques citoyennes des enseignants. Ces résultats se manifestent notamment dans les influences des caractéristiques contextuelles de l'école sur les difficultés de mise en œuvre des pratiques citoyennes en classe. Ces caractéristiques influencent également l'orientation des enseignants vers la discussion en classe. Au niveau de l'école, elles ont des effets sur l'engagement des élèves dans les activités scolaires et la collaboration de l'école avec les partenaires locaux.

Les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant exercent notamment des effets sur le non-respect d'autrui par les élèves en classe. Ces effets se dégagent notamment dans deux critères des choix de thèmes à enseigner, à savoir : les instructions officielles et les demandes des élèves.

CHAPITRE IX. EXPLICATION DES PRATIQUES CITOYENNES EN CLASSE : TEST DU MODÈLE DE BASE ET ANALYSE DU RÔLE DES VARIABLES EXPLICATIVES

1. Introduction

Nous avons étudié dans le chapitre précédent les influences des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et celles contextuelles de l'école sur les pratiques citoyennes en classe, les difficultés rencontrées et les facteurs relatifs à la qualité de vie à l'école. Se basant sur la revue de la littérature et les études antérieures, nous avons développé un modèle théorique qui résume notre manière de concevoir les relations entre ces trois derniers groupes de variables dépendantes afin d'expliquer les pratiques citoyennes des enseignants en classe (voir Figure 4.3, p. 218).

Rappelant que les facteurs de la qualité de vie à l'école portent sur le travail en équipe, l'engagement des élèves dans les activités scolaires, la coopération avec les familles et la collaboration avec les partenaires locaux. Deux types de difficultés de mise en œuvre des pratiques citoyennes en classe sont représentées à savoir les difficultés relatives au non-respect d'autrui par les élèves en classe et celles liées au contexte organisationnel défavorable de la classe. Les pratiques citoyennes en classe se rapportent à la discussion, la coopération, la solidarité, la responsabilisation des élèves et la gestion des problèmes scolaires.

Le but du présent chapitre est d'abord de tester le modèle théorique sur les déterminants des dites pratiques citoyennes en classe, tout en étudiant les relations entre les blocs de variables. Il vise ensuite à déterminer le rôle et l'effet individuel de chacune des variables explicatives.

2. Test du modèle théorique sur les déterminants des pratiques citoyennes en classe

Le modèle théorique de base est testé quant à son applicabilité à trois principes qui sont nécessaires à l'explication du comportement humain, selon Hirschi et Silvin (1975, rapporté par Dickes, 1978 et Bennacer, 2005a). Il s'agit de l'ordre causal, de l'association et de la non-artificialité (voir plus haut). L'ordre causal étant déjà respecté dans le modèle, sur la base de l'examen de la littérature (voir plus haut), nous étudions dans un premier temps le principe d'association entre les blocs de variables. Nous analysons d'abord la mesure selon laquelle le bloc *Qualité de vie à l'école* (A) permet de prédire chaque facteur du bloc *Difficultés rencontrées en classe* (B), ensuite le degré selon lequel ces deux blocs de variables exercent des effets sur chacune des pratiques citoyennes en classe. Dans un second temps, nous nous intéressons au principe non-artificialité en examinant si le bloc intermédiaire de notre modèle (se constituant des difficultés rencontrées) apporte des contributions qui lui sont supplémentaires dans l'explication de chacun des critères relatifs aux pratiques citoyennes en classe.

La méthode à laquelle nous avons fait appel pour tester le modèle théorique de base, et étudier les relations entre ses blocs de variables, est l'analyse en communautés. Celle-ci permet d'identifier la variance spécifique, la variance unique (ou propre) de chaque bloc de variables, la variance conjointe des blocs et la variance commune partagée entre les blocs (Bennacer, 1989).

2 . 1. Prédiction des difficultés rencontrées en classe

Les résultats des régressions multiples relatives au bloc de la qualité de vie à l'école (A) sur les difficultés rencontrées en classe sont présentés dans le tableau 9.1. Ils indiquent que les corrélations multiples, entre le bloc A et chacune des variables : le *Non-respect d'autrui par les élèves* et le *Contexte organisationnel défavorable de la classe*, sont très significatives ($p < .001$). Le principe d'association est ainsi respecté entre le bloc A et les variables du bloc B. Les facteurs de la qualité de vie à l'école expliquent respectivement 6.2 et 11.9 % de la variance expliquée. Cela confirme notre hypothèse 6, selon laquelle les

facteurs de la qualité de vie à l'école exercent des effets sur les difficultés rencontrées en classe par les enseignants.

Tableau 9.1. Régressions multiples du bloc relatif aux facteurs de la qualité de vie à l'école (A) sur les difficultés rencontrées en classe (bloc B)

LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES EN CLASSE	Rm	Rm^2 %
• Non-respect d'autrui par les élèves en classe	.25*	6.2
• Contexte organisationnel défavorable de la classe	.35*	11.9

Facteurs de la qualité de vie scolaire (travail en équipe, engagement des élèves, coopération avec les familles et collaboration avec des partenaires locaux). Variance expliquée dans une difficulté rencontrée en classe (Rm^2 %). n = 107 enseignants. * $p < 0.001$

2 . 2. Prédiction des pratiques citoyennes en classe

Le tableau 9.2 présente les résultats de l'analyse en communautés des blocs de variables relatifs à la qualité de vie à l'école (A) et aux difficultés rencontrées en classe (B) dans la prédiction de chacune des pratiques citoyennes en classe.

2 . 2 . 1. Effets spécifiques de chaque bloc

Les résultats montrent que les blocs *Qualité de vie à l'école* (A) et *Difficultés rencontrées par les enseignants en classe* (B) s'associent avec chacune des pratiques citoyennes en classe (p est significatif à au moins 0.05) et exerce des effets spécifiques sur ces dernières. Le principe d'association entre les blocs des variables est respecté.

Les facteurs de la qualité de vie à l'école expliquent des parts de variance qui varient entre 4.5 et 7.2 % dans la coopération, la solidarité, la responsabilisation et la gestion des problèmes scolaires. Ils expliquent, cependant, une part aussi importante que 21.1 % dans la discussion. Ce qui montre que la discussion dépend beaucoup de la qualité de vie, plus que les autres pratiques citoyennes en classe. Ces résultats plaident en faveur de l'hypothèse 7, selon laquelle la qualité de vie à l'école influence positivement les pratiques citoyennes en classe.

Les difficultés rencontrées par les professeurs en classe rendent compte de 3.8 et 5.4 % de la variance expliquée respectivement dans la responsabilisation et la solidarité. Elles expliquent aussi de la variance des parts plus importantes qui se situent entre 8.6 et 9.8 % dans la gestion des problèmes scolaires, la coopération et la discussion. L'hypothèse 8 se confirme : les difficultés ressenties exercent des effets négatifs sur les pratiques citoyennes des enseignants en classe. La comparaison entre les effets des blocs A et B permet de constater que les difficultés rencontrées en classe expliquent des parts de variance spécifiques légèrement plus importantes que celles relatives à la qualité de vie à l'école pour deux pratiques citoyennes des enseignants, à savoir 8.7 et 8.6 % contre 4.5, et 5.6 % respectivement pour la coopération et la gestion des problèmes scolaires. Elles expliquent des parts de variance moins importantes que celles des facteurs relatifs à la qualité de vie scolaire dans la discussion et la responsabilisation des élèves (à savoir 9.8 et 3.8 %, contre 21.1 et 7.2 % respectivement).

Avec l'ensemble des variables constituant les deux blocs A et B du modèle, nous obtenons généralement des variances expliquées plus importantes que celles de chacun de ces blocs (à l'exception de la responsabilisation). Les deux blocs expliquent ensemble respectivement 26.3, 10.4, 9, 7.2 et 11.2 % de la variance dans la discussion, la coopération, la solidarité, la responsabilisation et la gestion des problèmes scolaires. Par conséquent, les deux blocs des variables *Qualité de vie à l'école* et *Difficultés rencontrées en classe* exercent généralement des effets spécifiques et communs sur les pratiques citoyennes des enseignants.

2 . 2 . 2. Effets propres de chaque bloc

L'analyse des variances uniques des blocs A et B, toutes significatives à .01, montre que les difficultés rencontrées en classe par les enseignants (B) apportent des contributions supplémentaires dans l'explication de quatre pratiques citoyennes en classe à savoir la discussion (5.2 %), la coopération (5.9 %), la solidarité (3.7 %) et la gestion des problèmes scolaires (5.6 %). Le principe de non-artificialité est respecté pour ces quatre pratiques. Ce qui n'est pas le cas de la responsabilisation qui dépend étroitement et uniquement de la qualité de vie scolaire. Car, les difficultés rencontrées en classe (Bloc B) n'apportent pas, à elles seules, un effet supplémentaire sur la responsabilisation (variance unique = 0 %).

Tableau 9.2. Prédiction des pratiques citoyennes en classe (C). Analyse en communautés des blocs de variables relatifs à la qualité de vie à l'école (A) et aux difficultés rencontrées par les enseignants (B)

BLOC DE VARIABLES	PRATIQUES CITOYENNES DES ENSEIGNANTS																			
	Discussion				coopération				Solidarité				Responsabilisation				Gestion des problèmes scolaires			
	Rm	Rm^2 %	A	B	Rm	Rm^2 %	A	B	Rm	Rm^2 %	A	B	Rm	Rm^2 %	A	B	Rm	Rm^2 %	A	B
A	.459***	21.1	16.5		.212*	4.5	1.7		.230*	5.3	3.6		.269**	7.2	3.4		.237*	5.6	2.6	
B	.312**	9.8		5.2	.294**	8.7		5.9	.233*	5.4		3.7	.196*	3.8		0.0	.293**	8.6		5.6
AB	.513***	26.3	4.6	4.6	.323**	10.4	2.8	2.8	.300**	9.0	1.7	1.7	.269**	7.2	3.8	3.8	.334**	11.2	3.0	3.0
TOTAL			21.1	9.8			4.5	8.7			5.3	5.4			7.2	3.8			5.6	8.6

Les variables des blocs A et B sont indiquées dans la note du tableau 9.1. Part de la variance expliquée (RM^2 %, effet spécifique). Les colonnes A et B indiquent deux parts de variance unique se rapportant à un bloc (effet propre de chaque bloc) ou à l'influence commune des deux blocs AB (effet commun). Les variances uniques sont significatives à .01, à l'exception de celle du bloc B dans la prédiction de la responsabilisation. N = 107 enseignants. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$ et *** $p < 0.001$.

2 . 2 . 3. Effets communs de chaque bloc

L'analyse des effets communs des blocs A et B montre que ces derniers exercent aussi conjointement des effets uniques, qui sont relativement importants, sur les quatre pratiques citoyennes en classe relatives la discussion (4.6 %), la coopération (2.8 %), la solidarité (1.7 %), la responsabilisation (3.8 %) et la gestion des problèmes scolaires (3 %).

2 . 3. Conclusion

L'analyse des résultats montre que notre modèle théorique est testé avec succès dans la prédiction de quatre pratiques citoyennes en classe, étant donné que les principes d'association et de non-artificialité sont bien respectés. Ce sont en effet ces principes qui sont requis pour l'explication du comportement humains, selon Hirschi et Selvin (1975, rapportés par Bennacer 2005a). Les facteurs de qualité de vie à l'école (bloc A) et les difficultés rencontrées par les professeurs (B) exercent, sur les pratiques citoyennes en classe, des effets spécifiques et conjoints mais aussi des effets propres. Et ce, à l'exception de la responsabilisation des élèves qui semble dépendre étroitement des effets uniques de la qualité de vie scolaire. Les difficultés rencontrées en classe jouent un rôle intermédiaire important, en tant que variables dépendantes de la qualité de vie à l'école et variables indépendantes (déterminantes ou prédictives) des pratiques citoyennes des enseignants en classe.

3. Corrélations entre les variables explicatives et les critères

Après avoir étudié le rôle de chaque groupe des variables indépendantes dans le mécanisme d'influence sur les pratiques citoyennes des enseignants, il importe maintenant de s'intéresser à une compréhension plus fine de ce mécanisme en analysant le rôle et les effets de chacune des variables explicatives.

Pour ce faire, deux phases d'analyse ont été d'abord suivies. La première porte sur l'analyse des corrélations de Bravais-Pearson (r_{BP}) entre les facteurs relatifs à la qualité de vie à l'école et les difficultés rencontrées en classe. La seconde concerne l'examen des corrélations entre toutes ces variables et les pratiques citoyennes en classe. Nous avons ensuite opté pour l'analyse de régression linéaire simple, à chaque fois qu'une variable

indépendante montre une relation significative avec une autre variable dépendante. Les corrélations seront interprétées en termes de causalité, selon l'ordre causal adopté dans le modèle théorique. On peut procéder ainsi quand on a de bonnes raisons théoriques d'admettre une causalité, par exemple sur la base de l'examen de travaux scientifiques (voir Bennnacer, 1989).

3 . 1. Relations de la qualité de vie à l'école avec les difficultés en classe

Le tableau 9.3 regroupe les corrélations entre les facteurs relatifs à la qualité de vie scolaire et les difficultés de mise en œuvre des pratiques citoyennes en classe. Il permet de constater qu'une bonne qualité de vie à l'école engendre moins probablement des difficultés en classe. Le contexte organisationnel de la classe est d'autant moins important que l'école s'oriente vers la coopération avec les familles (r = -.35), le travail en groupe (r = -.29) et l'engagement scolaire (r = -.19). Il importe d'indiquer également que la coopération avec les familles évite le non-respect d'autrui par les élèves en classe (r = -.25).

Tableau 9.3. Corrélations des facteurs de la qualité de vie à l'école avec les difficultés rencontrées en classe

FACTEURS DE LA QUALITÉ DE VIE SCOLAIRE (variables déterminantes)	DIFFICULTÉS RENCONTRÉES EN CLASSE	
	Non-respect d'autrui par les élèves	Contexte organisationnel défavorable de la classe
• Travail en équipe	-.09	-.29**
• Engagement des élèves dans les activités scolaires	.01	-.19*
• Coopération avec les familles	-.25*	-.35**
• Collaboration avec les partenaires locaux	-.05	-.15

Corrélations (r de Bravais-Pearson). * p < .05, ** p < .01

3 . 2. Relations des pratiques citoyennes en classe avec les variables explicatives

Le tableau 9.4 regroupe les corrélations entre les pratiques citoyennes des enseignants (C) avec les variables indépendantes ou déterminantes, relatives à la qualité de vie à l'école (A) et aux difficultés rencontrées en classe (B).

3 . 2 . 1. Relation avec les facteurs de qualité de vie à l'école

Les résultats, consignés dans le tableau 9.4, indiquent que le travail des enseignants en équipe au sein de l'école favorise toutes les bonnes pratiques citoyennes des enseignants en classe. Il corrèle positivement de manière significative avec la discussion (r = .29), la coopération (*r = .21*), la solidarité (*r = .23*), la responsabilisation des élèves (*r = .21*) et la gestion des problèmes scolaires (*r = .24*). De même, les écoles qui se caractérisent par un grand engagement scolaire des élèves encouragent plus probablement les classes à s'orienter vers à la discussion (*r = .46*), la solidarité (*r = .23*) et la responsabilisation en classe (*r = .27*).

Nous constatons également que les écoles qui encouragent les enseignants à la coopération avec les familles renforcent les bonnes pratiques citoyennes en classe caractérisées par la discussion (*r = .24*) et la responsabilisation des élèves en classe (*r = .19*). La collaboration des écoles avec les partenaires locaux favorise plus probablement la discussion en classe (*r = .30*).

3 . 2 . 2. Relations avec les difficultés de mise en œuvre

Nous analysons maintenant les corrélations des pratiques citoyennes des enseignants et leurs difficultés de mise en œuvre relatives au non-respect d'autrui par les élèves et au contexte organisationnel défavorable de la classe. Le contexte organisationnel défavorable de la classe entrave toutes les bonnes pratiques citoyennes des enseignants. Il corrèle négativement avec la discussion (*r = -.31*), la coopération (*r = -.29*), la solidarité (*r = -.23*), la responsabilisation (*r = -.20*) et la gestion des problèmes scolaires (*r = -.29*). Cependant, le non-respect d'autrui par les élèves en classe ne s'avère corréler avec aucune de ces pratiques enseignantes.

Tableau 9.4. Corrélations des pratiques citoyennes des enseignants avec les facteurs relatifs à la qualité de vie à l'école et les difficultés rencontrées en classe (N= 107)

FACTEURS DÉTERMINANTS		PRATIQUES CITOYENNES DES ENSEIGNANTS (C)				
		Discussion	Coopération	Solidarité	Responsabilisation	Gestion des problèmes scolaires
FACTEURS DE LA QUALITÉ DE VIE SCOLAIRE (A)	Travail en équipe	.29**	.21*	.23*	.21*	.24*
	Engagement des élèves dans les activités scolaires	.46**	.15	.23*	.27**	.17
	Coopération avec les familles	.24*	.03	.17	.19*	.16
	Collaboration avec les partenaires locaux	.30**	.06	.16	.13	.02
DIFFICULTÉS EN CLASSE (B)	Non-respect d'autrui par les élèves	-.05	-.06	-.09	-.02	-.14
	Contexte organisationnel défavorable	-.31**	-.29**	-.23*	-.20*	-.29**

Corrélations (r de Bravais-Pearson). * $p < .05$. ** $p < .01$

4. Analyse des effets de chacune des variables explicatives

Étant donné que les corrélations ne permettent pas d'identifier le poids et l'effet des variables dans l'explication des critères, nous avons fait appel à l'analyse de régression linéaire simple pour aller plus loin. Celle-ci nous permet d'estimer à chaque fois l'intensité de l'effet d'une variable indépendante sur une variable dépendante, et d'identifier ainsi les variables qui jouent le rôle le plus important dans l'explication des pratiques citoyennes des enseignants et de leurs difficultés de mise en œuvre en classe.

4 . 1. Prédiction des difficultés rencontrées

Nous présentons dans le tableau 9.5 les résultats de l'analyse de la régression simple de chaque facteur relatif à la qualité de vie à l'école sur chaque type de difficultés relatives au non-respect d'autrui par les élèves et au contexte organisationnel défavorable de la classe.

Tableau 9.5. Régression de chaque facteur de la qualité de vie à l'école sur chacune des difficultés rencontrées en classe

FACTEURS DE LA QUALITÉ DE VIE SCOLAIRE	DIFFICULTÉS RENCONTRÉES EN CLASSE			
	Non-respect d'autrui par les élèves		Contexte organisationnel défavorable	
	r_{BP}	R^2 %	r_{BP}	R^2 %
Travail en équipe	-.094	0.9	-.287**	8.2
Engagement des élèves dans les activités scolaires	.009	0.0	-.190*	3.6
Coopération avec les familles	-.250*	6.2	-.345**	11.9
Collaboration avec les partenaires locaux	-.045	0.2	-.148	2.2

Corrélations (r de Bravais-Pearson). * p <.05, ** p <.01

❖ **Le non-respect d'autrui par les élèves en classe**

Les résultats de l'analyse de régression linéaire montrent que, parmi tous les facteurs de la qualité de vie scolaire, seule la coopération avec les familles exerce un effet significativement négatif ($p < .05$) sur le non-respect d'autrui par les élèves en classe. Elle explique 6. 2 % de la variance dans ce dernier.

❖ **Le contexte organisationnel défavorable de la classe**

Constatons que trois facteurs de qualité de vie exercent chacun un effet significativement négatif sur le contexte organisationnel défavorable de la classe, à l'exception de la collaboration avec les partenaires locaux. C'est la coopération avec les familles au sein de l'école qui joue le rôle le plus important, suivi du travail en équipe et enfin de l'engagement des élèves dans les activités scolaires. Ces variables expliquent respectivement 11.9, 8.2 et 3.6 % de la variance dans le facteur Contexte organisationnel défavorable de la classe.

4 . 2. Prédiction des pratiques citoyennes en classe

Les résultats de l'analyse de régression linéaire simple sont consignés dans le tableau suivant. Celui-ci permet d'apprécier l'effet individuel de chaque facteur de la qualité de vie scolaire et l'effet de chaque type de difficultés rencontrées en classe sur les pratiques citoyennes des enseignants.

Tableau 9.6. Régression de chaque facteur déterminant relatif à la qualité de vie à l'école et aux difficultés rencontrées sur chacune des pratiques citoyennes en classe

FACTEURS DÉTERMINANTS		PRATIQUES CITOYENNES DES ENSEIGNANTS (C)									
		Discussion		Coopération		Solidarité		Responsabilisation		Gestion des problèmes scolaires	
		r_{BP}	R^2 %	r_{BP}	R^2 %	r_{BP}	R^2 %	r_{BP}	R^2 %	r_{BP}	R^2 %
QUALITÉ DE VIE À L'ÉCOLE (A)	Travail en équipe	.287**	8.2	.212*	4.5	.229*	5.3	.212*	4.5	.237*	5.6
	Engagement des élèves dans les activités scolaires	,459**	21.1	,150	2.2	,230*	5.3	,269**	7.2	,168	2.8
	Coopération avec les familles	,241*	5.8	,026	0.1	,173	3.0	,193*	3.7	,164	2.7
	Collaboration avec les partenaires locaux	,300**	9.0	,058	0.3	,158	2.5	,126	1.6	,019	0.0
DIFFICULTÉS EN CLASSE (B)	Non-respect d'autrui par les élèves	-,045	0.2	-.055	0.3	-.092	0.9	-.024	0.1	-.137	1.9
	Contexte organisationnel défavorable	-.312**	9.8	-.294**	8.7	-.233*	5.4	-.196*	3.8	-.293**	8.6

Corrélations (r de Bravais-Pearson). * p < .05, ** p < .01

4 . 2 . 1. Effets des facteurs de la qualité de vie scolaire

Par ordre d'importance, nous constatons que c'est le travail en équipe au sein de l'école qui se montre déterminant de toutes les pratiques citoyennes en classe. Il explique 4.5 % de la variance aussi bien dans la coopération que dans la responsabilisation, 5.3 % dans la solidarité en classe, 5.6 % dans la gestion des problèmes scolaires et 8.2 % dans la discussion. Vient ensuite l'engagement scolaire qui exerce des effets significatifs sur la solidarité, la responsabilisation et la discussion, en expliquant dans ces dernières des parts de variance respectives égales à 5.3, 7.2 et 21.1 %. La coopération avec les familles, qui occupe la troisième place dans l'ordre d'importance, explique de la variance respectivement 3.7 et 5.8 % dans la responsabilisation et la discussion. La collaboration avec les partenaires locaux de l'école ne prédit que la discussion avec une variance expliquée égale à 9 %. Ainsi, les pratiques citoyennes des enseignants sont influencées, par au moins, un de ces facteurs.

- **La discussion**

Nous constatons que chacun des facteurs relatifs à la qualité de vie à l'école exerce un effet positivement significatif sur l'orientation des enseignants vers l'échange et la discussion en classe. Celle-ci dépend énormément de l'orientation de l'école vers l'engagement scolaire des élèves (variance expliquée = 21.1 %), ensuite aussi bien de la collaboration de l'école avec les partenaires locaux (9 %) que du travail en équipe (8.2 %) et enfin de la coopération avec les familles (5.8 %).

- **La coopération**

Parmi tous les facteurs de la qualité de vie à l'école, nous constatons que seul le travail en équipe a un effet positif sur la coopération, qui est significatif au seuil de 0.05. Il explique 4.5 % de la variance dans la coopération en classe entre les élèves.

- **La solidarité**

Les résultats indiquent que le travail en équipe au sein de l'école et l'orientation de cette dernière vers l'engagement scolaire des élèves exercent des effets positivement significatifs sur la solidarité en classe entre les élèves ($p < 0.05$). Chacun de ces facteurs expliquent, à lui seul, 5.3 % de la variance expliquée.

❖ **La responsabilisation des élèves**

Nous constatons également que les facteurs de qualité de vie à l'école exercent des effets positifs sur la responsabilisation des élèves, à l'exception de la collaboration avec des partenaires locaux. La variance expliquée par chacun de ces facteurs est de 4.5, 7.2 et 3.7 % respectivement pour le travail en équipe, l'engagement des élèves dans les activités scolaires et la coopération avec les familles.

❖ **Gestion des problèmes scolaires**

Parmi tous les facteurs relatifs à la qualité de vie à l'école, seul le travail en équipe a un effet positif sur la gestion des problèmes scolaires qui est significatif au seuil de 0.05. Il rend compte de 5.6 % de la variance expliquée.

4 . 2 . 2. Effets des difficultés de mise en œuvre des pratiques

Le tableau 9.6 montre les résultats de l'analyse de régression linéaire simple des difficultés rencontrées par les enseignants relatives au contexte organisation défavorable de la classe et au non-respect d'autrui par les élèves sur chacune des pratiques citoyennes.

❖ **Le contexte organisationnel défavorable de la classe**

Les résultats de l'analyse en régression simple montrent que le contexte organisationnel défavorable de la classe entrave toutes les pratiques citoyennes des enseignants. Il exerce des effets négatifs, qui sont significatifs au seuil de 0.05 ou 0.01. Ce contexte explique de la variance 9.8, 8.7, 5.4, 3.8 et 8.6 % respectivement dans la discussion, la coopération, la solidarité, la responsabilisation et la gestion des problèmes scolaires.

❖ **Le non-respect d'autrui par les élèves en classe**

Contrairement au contexte organisationnel défavorable de la classe, le non-respect d'autrui par les élèves ne montre aucun effet significatif sur les pratiques citoyennes des enseignants.

5. Commentaire

Les modèles d'analyse de régression simple nous ont permis de confirmer que chacun des facteurs relatifs à la qualité de vie à l'école a des effets positifs au moins sur une des pratiques citoyennes en classe. Le principal déterminant de chacune de ces pratiques éducatives s'avère être le travail en équipe. En fait, parmi ces *nouvelles pratiques* enseignantes (Marcel et al., 2007), le travail en équipe exerce des effets remarquables sur toutes les pratiques citoyennes des enseignants. Ce qui corrobore les résultats obtenus par Amigues, Lataillade (2007) et Marcel (2004b), selon lesquels les pratiques des enseignants hors de la classe sont en interrelations avec leurs pratiques dans la classe.

Les résultats montrent également que le contexte organisationnel défavorable de la classe entrave les pratiques citoyennes des enseignants. Ces résultats s'accordent avec des études antérieures qui confirment que les pratiques des enseignants dans la classe dépendent de ses ressources et ses contraintes contextuelles (*e.g.* Chesnais, 2011 ; Martine Kherroubi & Rochex, 2004 ; Marcel, 1997, 2002d). À vrai dire, notre étude montre que plus la *qualité citoyenne* de la vie scolaire s'augmente (le travail en équipe, l'engagement des élèves dans les activités scolaires et la coopération avec les familles) les enseignants ont moins des difficultés liées au contexte organisationnel défavorable de la classe. Le *travail partagé* de l'équipe enseignant s'avère notamment très important au niveau de la réorganisation du travail. Cela s'explique peut-être par l'effet du processus de questionnement conduit au sein de collectif du travail, qui amène à une réorganisation du milieu de travail en fonction de ses ressources et de ses contraintes (Amigues, 2009). L'engagement des élèves dans les activités scolaires et leur participation dans la concertation et la prise de décision facilitent les pratiques des enseignants et leur aident à surmonter les difficultés relatives au contexte organisationnel défavorable de la classe. De son côté, la coopération avec les parents d'élèves s'avère très importante. Cette coopération exerce des effets aussi bien sur le non-respect d'autrui par les élèves que sur le contexte organisationnel défavorable de la classe.

CHAPITRE X. PROPOSITIONS POUR L'AMÉLIORATION DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ EN FRANCE

1. Introduction

La cinquième partie du questionnaire de l'enquête principale dans cette étude est destinée à obtenir des informations qui sont relatives aux propositions des enseignants pour l'amélioration de l'éducation à la citoyenneté en France. Trois questions leur ont été posées. La première vise à connaître leur opinion quant à quatre objectifs de l'éducation à la citoyenneté en France que nous avons soumis aux enseignants (décrits plus loin), avec quatre modalités de réponses (et une réponse ouverte) : Pas du tout d'accord, Pas d'accord, D'accord et Tout-à-fait d'accord. La deuxième question consiste à inviter les professeurs des écoles à indiquer le degré selon lequel ils sont d'accord avec cinq propositions relatives à l'amélioration de l'éducation à la citoyenneté, tout en leur laissant la possibilité d'ajouter d'autres propositions. La troisième question ouverte demande aux enseignants d'indiquer librement sur le questionnaire leurs propositions pour l'amélioration de l'éducation à la citoyenneté en France. Le présent chapitre est consacré au traitement et à l'analyse de ces questions.

2. Les objectifs de l'éducation à la citoyenneté

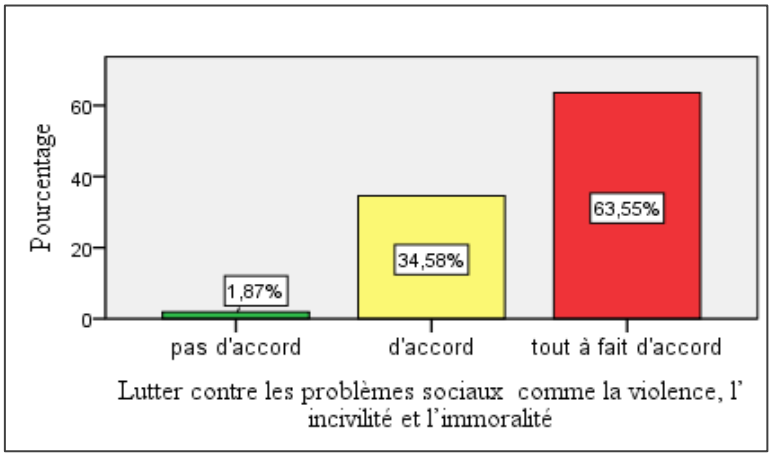
L'analyse porte sur les réponses des enseignants sur les propositions faites à la question suivante : *Selon vous, quels doivent être les objectifs de l'éducation à la citoyenneté* ?

1. Lutter contre les problèmes sociaux comme la violence, l'incivilité.
2. Enseigner les valeurs de la République.
3. Apprendre aux élèves leurs devoirs et leurs droits civiques et politiques.

4. Faire connaître aux élèves les institutions et l'organisation des pouvoirs.
5. Autres (à préciser) :

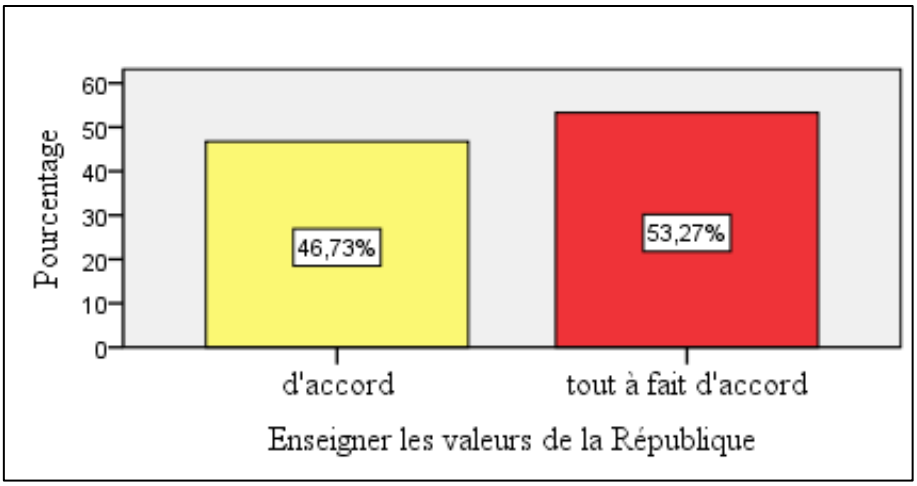
2 . 1. Analyse générale

L'analyse descriptive des quatre points proposés aux enseignants nous a permis de faire les constats qui suivent. Le graphique suivant illustre les résultats de la première proposition, selon laquelle l'éducation à la citoyenneté doit lutter contre les problèmes sociaux comme la violence et l'incivilité. On voit bien que presque la totalité des enseignants approuvent cette proposition, soit 63.6 % qui sont tout-à-fait d'accord et 34.6 % qui sont d'accord. Seuls 1.9 % ne sont pas d'accord.



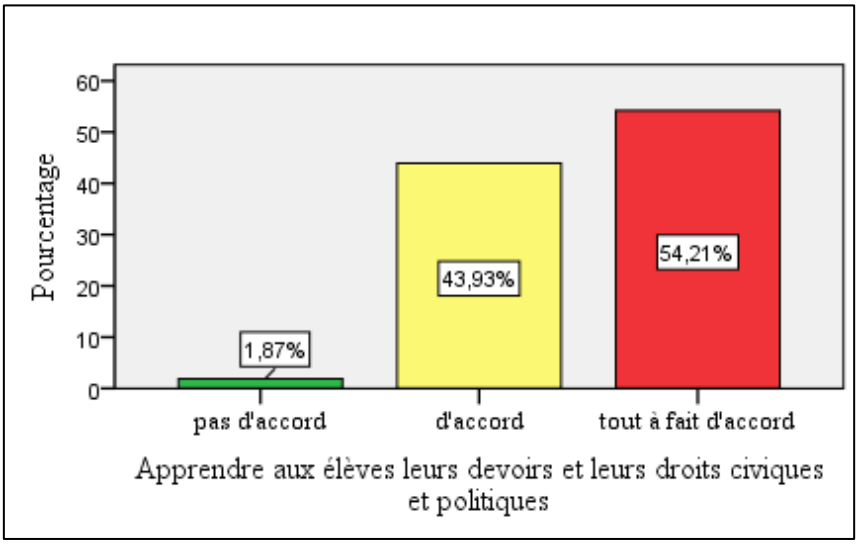
Graphique 10.1. Répartition, en pourcentages, des réponses à la première proposition

Concernant le deuxième point, tous les enseignants disent qu'ils sont d'accord (46,7 %) ou tout-à-fait d'accord (53,3 %) avec la proposition : *Enseigner les valeurs de la République*, comme le montre le graphique suivant.



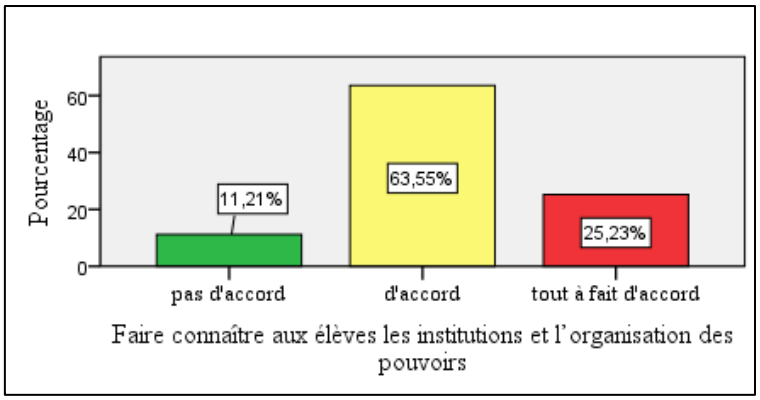
Graphique 10.2. Répartition, en pourcentages, des réponses à la deuxième proposition

Quant au troisième point : *Apprendre aux élèves leurs devoirs et leurs droits civiques et politiques,* il ressort que 54,2 % sont tout-à-fait d'accord avec cette affirmation et 43,9 % sont d'accord. Seuls 1,9 % des répondants ne se sont pas d'accord.



Graphique 10.3. Répartition, en pourcentages, des réponses à la troisième proposition

Pour le quatrième point, on constate que 11,2 % des enseignants ne sont pas d'accord avec l'objectif : *Faire connaître aux élèves les institutions et l'organisation des pouvoirs*. Cependant, 63,6 % sont d'accord et 25.2 % sont pour tout-à-fait d'accord.



Graphique 10.4. Répartition, en pourcentages, des réponses à la quatrième proposition

Par ailleurs, seuls cinq enseignants de notre échantillon ont répondu à la proposition ouverte : *Autres, à préciser*. Leurs propositions portent sur la nécessité d'enseigner aux élèves le respect (comme des autres ou des règles) et le vivre ensemble, ainsi que sur l'encouragement de la coopération plutôt que de la compétition et la lutte contre le harcèlement à l'école.

L'analyse descriptive des réponses aux objectifs proposés aux enseignants indique que, dans l'ensemble, la plupart des professeurs s'accordent avec les propositions. Néanmoins, nous avons souhaité compléter notre analyse de la question concernée, en examinant les corrélations (r_{BP}) entre les réponses des enseignants relatives aux objectifs de l'éducation à la citoyenneté d'une part, et leurs déterminants qui se rapportent aux caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et à celles contextuelles de l'école. Les corrélations seront analysées en termes de causalité, certes quand on a de bonnes raisons théoriques d'admettre cette dernière. Nous ne présenterons que les corrélations qui sont significatives. Pour l'ensemble des résultats de l'analyse, nous conseillons le lecteur de consulter l'annexe 13.

2 . 2. Analyse selon le profil de l'enseignant

Rappelons que l'ensemble des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant porte sur le sexe, l'âge, l'expérience, le niveau d'étude (nombre d'années universitaires), la charge ou non de direction de l'école et le statut socioprofessionnelle de l'enseignant. Chacune de ses caractéristiques a été mise en corrélation ($r_{BP)}$ avec les réponses à chaque objectif proposé de l'éducation à la citoyenneté. Les résultats montrent que seule la *Charge de*

direction de l'école présente une corrélation positive ($p < .05$) égale à .20 avec la proposition : *Enseigner les valeurs de la République*. Les professeurs des écoles qui ont assuré la fonction de directeur pensent plus probablement, que les leurs collègues, que l'enseignement des valeurs de la République constitue un objectif de l'éducation à la citoyenneté. Celui-ci semble dépendre, en partie, de l'exercice de la fonction du directeur.

2 . 3. Analyse selon le profil de l'école

Les corrélations entre les les objectifs proposés de l'éducation à la citoyenneté et les caractéristiques contextuelles de l'école, qui montrent au moins une corrélation significative, sont présentées dans le tableau ci-dessous. Rappelant que le profil de l'école se rapporte à ses caractéristiques suivantes : l'emplacement de l'école (centre-ville, en dehors), et le type d'établissement (école ordinaire, REP et REP+), la section scolaire (enseignement général, enseignement spécialisé), le niveau scolaire des élèves (du CP au CM2) et la composition socioprofessionnelle de l'école (pourcentages d'élèves issus de familles défavorisées, moyennes et favorisées) ainsi que l'effectif de l'établissement scolaire. L'analyse de leurs corrélations avec les objectifs de l'éducation à la citoyenneté que nous avons proposés montre que seule la variable : *Enseigner les valeurs de la République,* est significativement liée à la *Zone d'appartenance de l'école* ($r = -.20$, $p < .05$) et *Taille de* cette dernière ($r = .24$, $p < .05$). Ces facteurs dépendent ainsi, en partie des deux facteurs. En effet, le fait d'enseigner dans une école ordinaire (ne se situant pas en réseau d'éducation prioritaire) et/ou dans une école à effectif élevé incite les professeurs à penser que l'enseignement des valeurs de la République est un objectif de l'éducation à la citoyenneté.

Tableau 10.1. Corrélation entre les caractéristiques contextuelles de l'école et l'objectif Enseigner les valeurs de la République dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté

CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE[1]	ENSEIGNER LES VALEURS DE LA RÉPUBLIQUE
• Zone de l'école	-.20*
• Taille de l'école	.24*

[1] Seules les caractéristiques qui ont au moins une corrélation significative sont présentées. Zone de l'école (1 = école ordinaire, 2 = REP et REP+), Taille de l'école (l'effectif). Corrélations (r de Bravais-Pearson). N = 107 enseignants. * $p < .05$.

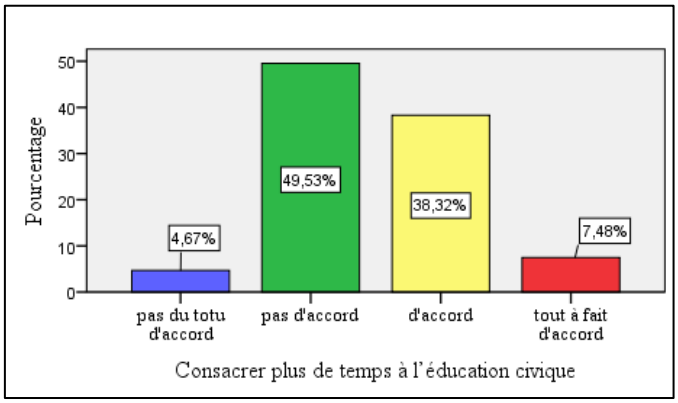
3. Les points d'amélioration

Au niveau des points d'amélioration de l'éducation à la citoyenneté, une analyse descriptive a été faite afin de savoir si les professeurs des écoles s'accordent avec les propositions présentées au sein de la question suivante : *Selon vous, pour améliorer l'éducation à la citoyenneté en France*, on doit :

1. consacrer plus de temps à l'éducation civique ;
2. former des spécialistes en éducation à la citoyenneté ;
3. renforcer l'autorité de l'enseignant ;
4. faire davantage appel au conseil de classe pour parler de la vie scolaire ;
5. donner à l'école une liberté dans le choix des thèmes à traiter ;
6. autre (à préciser) ».

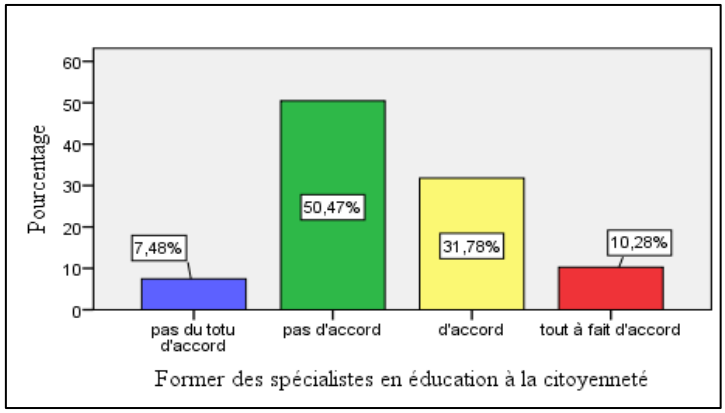
3 . 1. Analyse générale

L'analyse de la première affirmation nous a permis de constater, comme le montre le graphique ci-dessous, qu'un professeur des écoles sur deux de l'échantillon (49,5 %) n'est pas d'accord avec la proposition *Consacrer plus de temps à l'éducation civique* et 4,7 % des enseignants ne sont pas du tout d'accord. Cependant, nous remarquons que 38,3 % des répondants s'accordent avec ladite proposition et 7,5 % sont tout-à-fait d'accord. Ce qui représente pour les deux derniers pourcentages deux professeurs sur cinq.



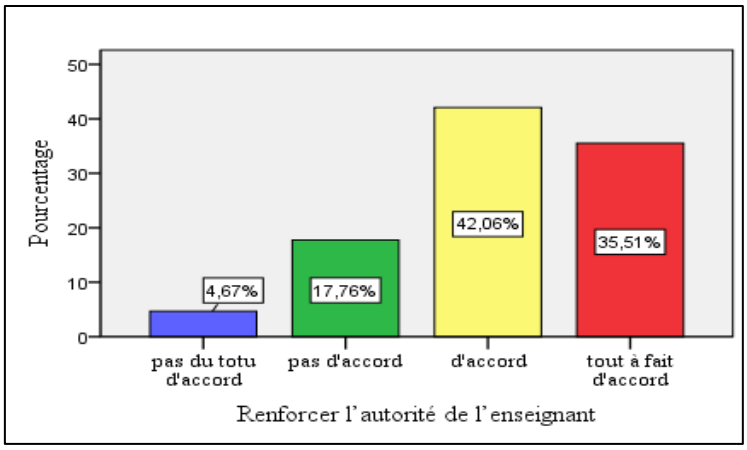
Graphique 10.5. Répartition, en pourcentages, des réponses à la première affirmation

Le deuxième point demande aux enseignants s'ils sont d'accord ou non avec l'idée de *Former des spécialistes en éducation à la citoyenneté*. Nous observons dans le graphique ci-dessous, qu'environ la moitié de professeurs des écoles (soit 50,5 %) s'est prononcée pour "pas d'accord" et 7,5 % pour "pas du tout d'accord". Par ailleurs, 31,8 % de l'échantillon sont d'accord et 10.3 % tout-à-fait d'accord. Ce qui représente deux sur cinq professeurs des écoles qui approuvent la proposition.



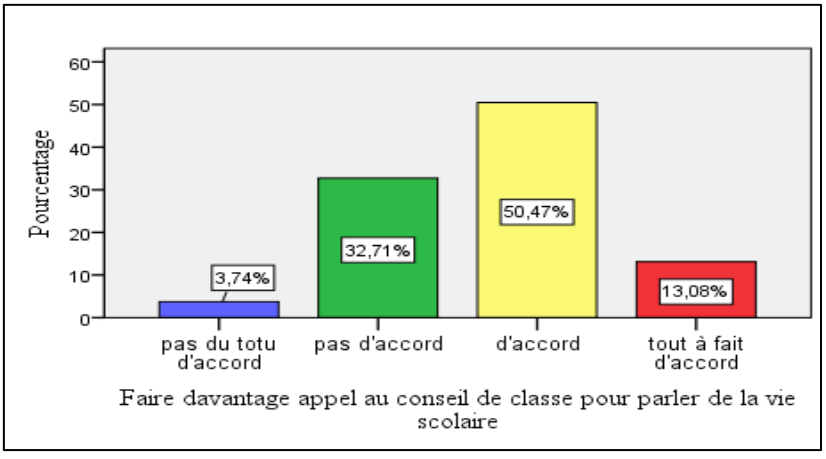
Graphique 10.6. Répartition, en pourcentages, des réponses à la deuxième affirmation

En ce qui concerne le troisième point, l'analyse descriptive montre que la plupart des enseignants (77,6 %, pour d'accord et tout-à-fait d'accord) sont pour l'idée selon laquelle *Il importe de renforcer l'autorité du professeur* pour l'amélioration de l'enseignement de la citoyenneté. Cependant, seuls 17,8 % des personnes interrogés ne sont pas d'accord avec cette idée et 4,7 % déclarent qu'elles ne sont pas du tout d'accord, comme on peut le constater ci-dessous.



Graphique 10.7. Répartition, en pourcentages, des réponses à la troisième affirmation

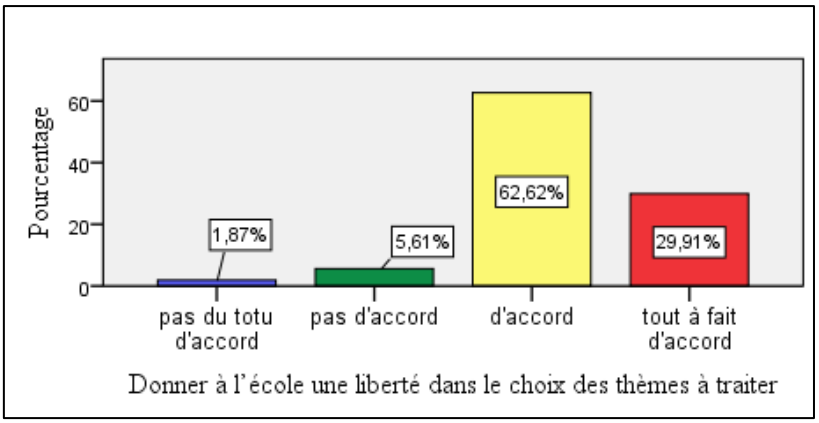
Le quatrième point porte sur le rôle du conseil de classe comme outil permettant de discuter de la vie scolaire. Les résultats de l'analyse de cette question, illustrés dans le graphique ci-dessous, montrent que la moitié des enseignants (50,5 %) est pour faire davantage appel à ce conseil. 13,1 % sont tout-à-fait d'accord, mais un tiers de notre échantillon n'est pas d'accord avec cette idée et 3,7 % ne sont pas du tout d'accord.



Graphique 10.8. Répartition, en pourcentages, des réponses à la quatrième affirmation

Concernant la cinquième affirmation, on peut voir dans le graphique 10.9 que la grande majorité des enseignants (soit 62,6 % pour d'accord et 29,9 % pour tout-à-fait d'accord) est pour donner à l'école une liberté dans le choix des thèmes à traiter. Seuls 5,6 %

de l'échantillon ne sont pas d'accord et 1.9 % ne se sont pas du tout d'accord avec cette proposition.



Graphique 10.9. Répartition, en pourcentages, des réponses à la cinquième affirmation

Concernant la réponse ouverte, seuls quatre professeurs des écoles ont ajouté des propositions. Pour eux, il serait utile de renforcer le lien École-Famille et de *favoriser le travail mutuel au sein de l'équipe pédagogique et avec les partenaires*.

La deuxième partie de notre analyse de la question soumise aux professeurs porte sur l'étude des liens (r_{BP}) qui existent entre les propositions et les déterminants relatifs aux caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et à celles contextuelles de l'école. Afin de simplifier la lecture, nous ne présentons que les relations qui s'avèrent significatives. Pour l'ensemble des résultats, le lecteur peut consulter l'annexe 14.

3 . 2. Analyse en fonction des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant

Le tableau suivant présente les résultats relatifs aux corrélations entre les points d'amélioration et les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant qui comportent au moins une corrélation significative. Nous remarquons qu'il existe une relation positive entre le *nombre d'années universitaires de l'enseignant* et la variable *Renforcer l'autorité de l'enseignant* ($r = .21$, $p < .05$). Les professeurs qui ont fait de longues études universitaires sont plus probablement, que leurs collègues, pour le renforcement de l'autorité de

l'enseignant. Par ailleurs, nous constatons également que la proposition : *Faire davantage appel au conseil de classe pour parler de la vie scolaire*, est liée de manière négative avec *l'Âge de l'enseignant* (r = -.21, p <. 05) et son *Expérience professionnelle* (r = -.24, p < .01). Les professeurs les plus âgés et ceux ayant une grande expérience professionnelle éprouvent moins probablement la proposition que leurs collègues.

Tableau 10.2. Corrélations entre propositions des enseignants et leurs caractéristiques socioprofessionnelles

PROPOSITIONS	CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEIGNANT[1]		
	Âge	Expérience professionnelle	Nombre d'années universitaires
• Renforcer l'autorité de l'enseignant	.03	-.06	**.21***
• Faire davantage appel au conseil de classe pour parler de la vie scolaire	**-.21***	**-.24***	.13

[1] Seules les caractéristiques socioprofessionnelles qui ont au moins une corrélation significative sont présentées. Âge (nombre d'années), Expérience professionnelle (nombre d'années d'enseignement). Nombre d'années universitaires (de bac + 2 années à Bac + 8). N = 107 enseignants *P < 0.05.

3 . 3. Analyse en fonction des caractéristiques contextuelles de l'école

Les corrélations entre les propositions et les caractéristiques contextuelles de l'école, qui montrent au moins une corrélation significative, sont présentées dans le tableau ci-dessous. Ces résultats indiquent que la situation ou la *Zone sociogéographique de l'école* est négativement corrélée avec les variables : *Renforcer l'autorité de l'enseignant* et *Faire davantage appel au conseil de classe pour parler de la vie scolaire*. Le coefficient de corrélation avec ces propositions est égal respectivement à -0.21 et -0.19. Les professeurs qui enseignent dans une école se situant en réseau d'éducation prioritaire (REP) ne sont ni pour le renforcement de l'autorité du maître, ni pour faire appel au conseil d'école en vue de traiter de la vie scolaire.

Les résultats montrent aussi que le *Niveau scolaire de la classe* est significativement lié à la variable *Consacrer plus de temps à l'éducation civique* (r = .21, p < .05). Au fur et à meure le niveau scolaire de la classe s'élève, les professeurs pensent qu'il importe de consacrer plus de temps à l'éducation civique. À contrario, la *Section scolaire* se montre liée de manière négative à la proposition *Renforcer l'autorité de l'enseignant* (r = -.28, p < .01).

Les professeurs qui enseignent dans une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) ne pensent pas qu'il importe de renforcer l'autorité du professeur pour l'amélioration de l'éducation à la citoyenneté.

Il ressort également, de ces résultats, que *l'Appartenance sociale de l'école* (de la majorité des élèves) présente une corrélation positive avec *Faire davantage appel au conseil de classe pour parler de la vie scolaire* (r = .20). C'est, en effet, dans les écoles ayant le plus d'enfants issus de famille défavorisée que les professeurs pensent qu'il importe de plus en plus faire appel au conseil de classe.

Tableau 10.3. Corrélation entre les propositions des enseignants et les caractéristiques contextuelles de l'école

PROPOSITIONS	CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE[1]			
	Zone de l'école	Niveau scolaire	Section scolaire	Appartenance sociale de l'école
• Consacrer plus de temps à l'éducation civique	-,16	,21*	-,15	-,03
• Renforcer l'autorité de l'enseignant	-,21*	-,11	-,28**	-,18
• Faire davantage appel au conseil de classe pour parler de la vie scolaire	-,19*	-,13	,02	,20*

[1] Seules les caractéristiques qui ont au moins une corrélation significative sont présentées. Zone de l'école (1 = école ordinaire, 2 = REP et REP+), Niveau scolaire (du CP au CM2), Section scolaire (classes d'enseignement général = 1, classes spécialisées = 2), Appartenance sociale de l'école (favorisée = 1, moyenne = 2, défavorisée = 3). Corrélations (r de Bravais-Pearson). N = 107 enseignants. * p <.05, ** p <.01

4. Analyse de la question ouverte

La troisième question de cette partie portant sur l'amélioration de l'éducation à la citoyenneté est de type ouvert et permet aux enseignants de s'exprimer librement. Elle a été posée ainsi : *Pourriez-vous nous dire en quelques lignes si vous avez d'autres propositions pour améliorer l'éducation à la citoyenneté en France ?*

Le nombre limité de répondants à cette question et la variété de leurs réponses ne nous ont pas permis de coder et de traiter statistiquement ces réponses. Nous avons donc restreint notre démarche à une analyse qualitative des contenus par thématiques. Cette analyse nous a permis d'identifier les points suivants soulevés par les professeurs :

- La nécessité de s'intéresser davantage à la relation avec les familles. Ce point est commun à presque tous les enseignants. Mais, certains proposent le renforcement de la coopération avec les parents d'élèves. D'autres vont plus loin et réclament la responsabilisation des familles dans l'éducation des enfants à la citoyenneté, voire des formations pour aider les parents dans leur mission d'éducation. D'autres encore limitent le rôle de l'école (et des professeurs) à la seule instruction dans la *discipline* relative à l'éducation à la citoyenneté et laissent la responsabilité de l'éducation en générale à la Famille.
- L'utilité de renforcer le partenariat de l'école avec les institutions comme le conseil municipal, la police et le secteur social.
- La nécessité de responsabiliser davantage les élèves en les intéressant aux élections et au conseil d'enfants. Et ce, en organisant également surtout des débats philosophiques et aménageant des espaces de prise de parole et de médiation entre pairs comme le conseil de classe.
- Le besoin de faire connaître le fonctionnement de l'école et les attentes institutionnelles envers les élèves, surtout au niveau de la classe
- Certains enseignants demandent de développer une pédagogie participative par objectifs, de s'intéresser au bien-être des élèves et « *d'insister sur le côté transversal de l'éducation à la citoyenneté, qui peut se localiser par exemple à partir de l'histoire, de la littérature, de l'EPS* ».
- Pour d'autres, il est nécessaire de laisser les enseignants libres de choisir leurs thèmes de travail en fonction de leur contexte d'enseignement.
- Certains professeurs des écoles demandent à les faire profiter d'une formation professionnelle sur la discussion démocratique à visée philosophique.

CONCLUSIONS GENERALES

Afin de donner un aperçu général de ce travail, nous faisons d'abord une brève synthèse sur l'évolution historique de l'éducation à la citoyenneté en France en mettant l'accent sur l'utilité de la présente recherche. Nous traitons brièvement de l'analyse qualitative et des premiers éléments empiriques de cette étude, avant de synthétiser les principaux résultats d'ordre quantitatif de cette dernière. Nous discutons, également, des limites et des principaux apports de ce travail. Nous terminons avec la présentation de perspectives qui portent sur d'éventuelles orientations pour la recherche sur l'éducation à la citoyenneté.

1. Synthèse sur l'évolution historique de l'éducation à la citoyenneté

Cette thèse, rappelons-le, a pour objectif de faire un état des lieux sur l'éducation à la citoyenneté à l'École en France. Elle vise notamment à étudier les pratiques citoyennes des enseignants à l'école élémentaire, et le degré d'application des prescriptions officielles recommandées à ce propos par le Ministère de l'Éducation Nationale. Nous avons constaté, de l'examen de la littérature, que l'éducation à la citoyenneté a été conçue de différentes manières et formes dans les politiques éducatives, en fonction du type de démocratie et de l'organisation institutionnelle de la société. Car, la notion d'éducation à la citoyenneté *est historiquement, politiquement et culturellement située* (Feyfant, 2010). Ce qui a engendré un changement d'intitulés de cette éducation au fil du temps dans un même pays.

En France, comme le montrent précédemment plusieurs auteurs, l'éducation à la citoyenneté ressurgit à chaque moment de crise. On trouve ainsi que pendant une très longue période de *stabilité* (allant de la Troisième République aux années 1960), l'éducation à la citoyenneté et sa nomination n'ont pas fait l'objet d'un changement dans les programmes scolaires. Ladite éducation est, même, disparue de ces derniers à la fin des années 1960. Les grandes mutations socio-politiques et l'évolution des études ont conduit, ces dernières années, à intensifier le débat sur le rôle de l'École. Ce qui a engendré un effet sur le système éducatif notamment sur les programmes scolaires. Ceux-ci ont connu plusieurs changements et modifications qui ont, finalement, abouti à la création de la nouvelle discipline : *Enseignement Moral et Civique*. À vrai dire, ces changements ne concernent que l'intitulé sans pour autant déterminer les contenus, les méthodes pédagogiques, les objectifs envisagés ni même les horaires dédiés, comme c'est le cas pour toutes les autres disciplines scolaires.

On s'est contenté d'indiquer, par ailleurs, qu'il importe d'imprégner la citoyenneté dans tous les aspects de la vie scolaire et pas seulement dans une *discipline spécifique*. Selon cette dernière recommandation, le terme d'éducation à la citoyenneté est bien le signe d'une approche globale de la *discipline*.

Cependant, les orientations théoriques et politiques qui décrivent l'éducation à la citoyenneté, même avec son nouvel intitulé d'enseignement moral et civique, comme discipline ont subi des limites dans leur réalisation à l'école. Ces limites, ayant fait l'objet d'un grand débat sociopolitique et médiatique depuis longtemps, ont suscité peu d'études et encore moins de recherches empiriques. C'est ainsi que nous nous sommes fixés comme objectif de cette recherche de répondre à la question : comment l'éducation à la citoyenneté se fait-elle à l'École en France. L'objectif est de confronter les prescriptions officielles avec ce que les enseignants font dans leurs pratiques et dans la vie quotidienne de l'école. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur l'approche de l'ergonomie du travail qui cherche à expliquer les écarts entre le prescrit et le réalisé, y compris chez l'enseignant.

2. Analyse qualitative et premiers éléments empiriques

Cette partie porte autant sur l'analyse qualitative de notre thèse, que sur les premiers éléments empiriques relatifs à la mise au point des échelles de mesure.

2 . 1. L'analyse qualitative

Nous rappelons ici les principaux points de notre travail portant sur l'examen détaillé de la littérature, l'analyse du contenu des textes officiels et des entretiens menés auprès des enseignants. Ce qui nous a permis de déterminer le questionnement et les principales hypothèses de cette étude, et d'identifier autant les recommandations officielles que le discours des enseignants. Cette analyse qualitative nous a, en effet, permis de déterminer les variables de l'étude dont certaines ont fait l'objet de l'élaboration d'échelles de mesure.

2 . 1 . 1. L'examen de la littérature

L'examen détaillé de la littérature sur les pratiques des enseignants nous a permis d'avancer deux grandes hypothèses. La première suppose que les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant exercent des effets sur son application des recommandations du Ministère de l'Éducation Nationale. La seconde stipule que les caractéristiques contextuelles de l'école déterminent l'application desdites recommandations. La revue de la littérature nous a permis également d'élaborer un modèle théorique de base sur les déterminants des pratiques citoyennes en classe. Il permet de considérer que les facteurs de qualité de vie de l'école déterminent ces dernières de manière directe, ou indirectement à travers les difficultés de mise en œuvre en classe.

2 . 1 . 2. Les textes officiels

L'analyse du contenu des textes officiels étudiés nous a permis de confirmer le constat déjà relevé par d'autres auteurs (*e.g.* Audigier, 2002, 2007a), selon lequel le système français conçoit l'éducation à la citoyenneté comme la combinaison de trois approches. Il s'agit du cours spécifique d'enseignement moral et civique, du traitement interdisciplinaire des thèmes et de la vie scolaire. Nous sommes également parvenus à définir cinq types de pratiques éducatives dans la classe : l'échange et la discussion, la coopération, la solidarité, la responsabilisation et la gestion des problèmes de discipline. Nous avons également déterminé, dans l'analyse des textes officiels, quatre facteurs relatifs à la qualité de vie à l'école. Il est question du travail en équipe, de l'engagement des élèves dans les activités de l'école, de la coopération avec les parents d'élèves et de la collaboration avec les partenaires locaux.

2 . 1 . 3. Les entretiens

L'analyse thématique des huit entretiens menés, avec les enseignants, nous a surtout permis de découvrir que, dans l'ensemble, les enseignants n'étaient pas à l'aise avec l'enseignement de la morale. L'analyse qualitative confirme aussi que les enseignants *contextualisent* leurs pratiques citoyennes en fonction de problèmes liés notamment aux caractéristiques contextuelles de l'école et aux comportements des élèves. On a pu identifier deux types de difficultés relatives au non-respect d'autrui par les élèves et au contexte organisationnel défavorable de la classe.

2 . 2. La mise au point des échelles de mesure

À l'issue de l'analyse des textes officiels et des entretiens menés, nous avons généré les items des facteurs retenus plus haut que nous avons d'abord administré auprès de 107 professeurs d'écoles élémentaires. L'analyse des items nous a permis de mettre au point et de valider les échelles de mesure à l'aide des statistiques relatives à la consistance interne de ces dernières (notamment le coefficient Alpha de Cronbach). Les échelles de mesure ont de bonnes qualités psychométriques. Dans l'ensemble, ces échelles comportent des consistances internes satisfaisantes et répondent à la distribution normale des scores et possèdent de bonnes validités discriminantes.

3. Aperçu des principaux résultats quantitatifs de l'étude

Rappelons que ce travail vise à confronter les prescriptions officielles avec ce que font les enseignants sur le terrain à l'école, et également à étudier les déterminants du degré de l'applicabilité de ces prescriptions relatives aux caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et à celles contextuelles de l'école. Nous abordons ici brièvement les résultats obtenus à ce propos, et également ceux qui portent sur le test du modèle théorique élaboré sur les déterminants des pratiques citoyennes des enseignants en classe.

3 . 1. Confrontation des prescriptions officielles avec la réalisation sur le terrain

Cette étude montre qu'il existe souvent un décalage entre les orientations officielles du Ministère de l'Éducation Nationale et leurs applications sur le terrain scolaire par les enseignants. Alors que les instructions officielles incitent ces derniers à consacrer une heure hebdomadaire à l'enseignement moral et civique, il ressort des résultats que seul un tiers des enseignants répond à cette prescription. Concernant les thèmes abordés dans cet enseignement, les professeurs disent qu'ils se rapportent essentiellement à la vie scolaire quotidienne et au respect de la discipline à l'école relevant de la dimension sociale de la citoyenneté. Cependant, ils ne traitent selon eux que rarement ou jamais des thèmes portant sur les dimensions politique et juridique de la citoyenneté.

Au niveau des pratiques citoyennes en classe, la plupart des enseignants s'orientent légèrement moins probablement vers la discussion en classe et moyennement vers la responsabilisation des élèves. Ils s'orientent un peu plus de la moyenne vers la coopération, la solidarité et la gestion des problèmes scolaires. Ces constats s'expliqueraient par le fait que presque la moitié connaît des difficultés de mise en œuvre de ces pratiques en classe. Ces dernières sont liées au non-respect d'autrui par les élèves et au contexte organisationnel défavorable de la classe. Il importe donc que le Ministère de l'Éducation Nationale incite davantage les enseignants à s'orienter vers toutes les pratiques citoyennes en classe, tout en améliorant aussi leur vécu scolaire et luttant contre les difficultés de mise en œuvre de ces dernières. En ce qui concerne la qualité de vie à l'école, force est de constater qu'une majorité des professeurs disent que leur école s'oriente vers le travail en équipe et favorise l'engagement des élèves dans les activités scolaires. Il est encourageant de remarquer, à ce propos, que les écoles répondent aux prescriptions officielles. Il en ressort aussi que seule la moitié des professeurs rapporte que leur école collabore avec les parents d'élèves et ses partenaires locaux. Il est, donc, nécessaire d'encourager davantage les écoles à envisager de s'orienter vers les deux types de collaborations.

Par ailleurs, il importe d'indiquer qu'il existe un grand décalage entre l'orientation officielle qui incite à l'enseignement moral et civique et le point de vue des professeurs sur ce dernier. Ceux-ci pensent qu'il n'est pas nécessaire de spécifier des horaires pour cet enseignement qui se fait, selon eux, partout dans la vie scolaire quotidienne. Ils déclarent, aussi, avoir une attitude négative envers cet enseignement.

3 . 2. Déterminants des modalités et de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté

À l'aide de la régression multiple, nous avons étudié les effets des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et celles contextuelles de l'école sur les modalités et la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté. À chaque fois, nous avons régressé l'ensemble de variables de chaque type des caractéristiques indiquées sur un critère. Cela nous a permis de tester nos hypothèses représentées dans le schéma 4.1 (voir page 176). Le tableau suivant récapitule ces dernières et permet d'indiquer si elles sont infirmées, confirmées ou partiellement confirmées.

Tableau [Conclusion 11.4]. Vérification des hypothèses relatives aux effets des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et de celles contextuelles de l'école

HYPOTHÈSE		
Hypothèse 1. Les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant exercent des effets sur les modalités et la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'école, à savoir :		
Hyp.$_{1.1}$	Infirmée	le nombre d'heures consacré à l'enseignement moral et civique par semaine
Hyp.$_{1.2}$	Infirmée	les thèmes traités dans cet enseignement
Hyp.$_{1.3}$	Partiellement confirmée	le choix des thèmes abordés en fonction de 6 critères (confirmée pour 2 critères : *Instructions officielles* et *Demandes des élèves*
Hyp.$_{1.4}$	Infirmée	les pratiques citoyennes des enseignants en classe
Hyp.$_{1.5}$	Partiellement confirmée	les difficultés rencontrées en classe (confirmée seulement pour le *Non-respect d'autrui en classe par les élèves et* non pour *le Contexte organisationnel défavorable*).
Hyp.$_{1.6}$	Infirmée	les facteurs relatifs à la qualité de vie scolaire
Hypothèse 2. Les caractéristiques contextuelles de l'école exercent des effets sur les modalités et la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'école, à savoir :		
Hyp.$_{2.1}$	Infirmée	le nombre d'heures consacré à l'enseignement moral et civique par semaine
Hyp.$_{2.2}$	Infirmée	les thèmes traités dans cet enseignement
Hyp.$_{2.3}$	Infirmée	le choix des thèmes abordés en fonction de 6 critères traités dans l'enseignement moral et civique
Hyp.$_{2.4}$	Partiellement confirmée	Les pratiques citoyennes en classe (confirmée seulement pour la *Discussion dans la classe*)
Hyp.$_{2.5}$	Confirmée	les deux types de difficultés rencontrées en classe (*Non-respect d'autrui, Contexte organisationnel défavorable*).
Hyp.$_{2.6}$	Partiellement confirmée	les facteurs de qualité de vie scolaire (confirmée uniquement pour l'*Engagement des élèves dans les activités scolaires* et la *Collaboration avec des partenaires locaux)*

3 . 3. Test du modèle théorique et identification des variables explicatives

Cette partie porte d'abord sur le test du modèle théorique sur les pratiques citoyennes en classe, et ensuite sur l'identification des principaux déterminants des difficultés rencontrées par les enseignants et des pratiques citoyennes en classe.

3 . 3 . 1. Test du modèle de base

Le modèle théorique sur les déterminants des pratiques citoyennes en classe (voir page 180) est testé avec succès dans l'ensemble, à l'aide de l'analyse en communautés, quant à son applicabilité aux trois principes nécessaires à l'explication du comportement humain qui sont requis par Hirchi et Silvin (1975). Il s'agit de l'ordre causal (déjà respecté dans le cadre théorique), l'association et la non-artificialité. Au niveau du principe d'association, toutes les hypothèses (6, 7 et 8) avancées et récapitulées dans ce modèle ont été confirmées à savoir : 1) les facteurs de la qualité de vie à l'école ont des effets négatifs sur les difficultés rencontrées en classe, 2) ces facteurs influencent positivement les pratiques citoyennes en classe, 3) les difficultés en classe exercent des effets négatifs sur ces dernières.

En ce qui concerne le principe de non-artificialité, l'hypothèse 9 se confirme pour quatre pratiques citoyennes en classe (à l'exception de la responsabilisation). En effet, les difficultés rencontrées en classe apportent, indépendamment des facteurs de qualité de vie à l'école, des effets supplémentaires qui lui sont propres dans l'explication de la discussion, la coopération, la solidarité et la gestion des problèmes scolaires.

L'ensemble de ces constats montre que les difficultés rencontrées en classe méritent d'être retenues, dans les études, en tant que variables intermédiaires dans le mécanisme d'influence. Elles doivent ainsi être considérées comme variables dépendantes des facteurs de la qualité de vie à l'école, et en même variables indépendantes qui expliquent les pratiques citoyennes des enseignants.

3 . 3 . 2. Variables déterminantes des difficultés et des pratiques citoyennes en classe

À l'aide de la régression simple, nous avons étudié les effets individuels de chaque variable relative aux difficultés rencontrées en classe ou à la qualité de vie à l'école sur chacune des pratiques citoyennes en classe.

Parmi les déterminants des difficultés scolaires en classe, c'est la coopération de l'école avec les familles qui joue le rôle le plus important. Elle favorise le respect d'autrui en classe et le bon contexte organisationnel de cette dernière. Viennent ensuite l'orientation de l'école vers le travail en équipe, et enfin l'engagement des élèves dans les activités de celle-ci. Ces deux variables améliorent le contexte organisationnel de la classe.

Au niveau des pratiques citoyennes en classe, il ressort que chacune de ces dernières dépend essentiellement du contexte organisationnel défavorable de la classe et de l'orientation de l'école vers le travail en équipe. À l'encontre dudit contexte, cette dernière favorise la discussion, la coopération, la solidarité, la responsabilisation et la gestion des difficultés scolaires. Ce résultat corrobore le constat d'autres chercheurs (*e.g.* Marcel, 2004a), selon lequel les pratiques citoyennes collectives des enseignants au sein de l'école sont étroitement liées avec celles exercées individuellement en classe. Trois pratiques citoyennes relatives à la discussion, la solidarité et la responsabilisation dépendent par ailleurs de l'engagement des élèves dans les activités de l'école. Le troisième déterminant de la discussion et de la responsabilisation concerne la *Coopération de l'école avec les parents d'élèves*. La discussion dépend en plus de la collaboration avec les partenaires locaux.

L'ensemble de ces résultats soutient les considérations de Marcel (2009), selon lesquelles *les pratiques enseignantes de travail partagé au sein de l'école* et celles individuelles du professeur sont en interrelations. *Le collectif se pose désormais en interface (entre la prescription institutionnelle et l'enseignant) et devient à son tour prescripteur* (p. 48). Son rôle s'expliquerait notamment par ses effets sur la réorganisation du milieu de travail selon le contexte de l'école.

4. Limites de la recherche

En dépit du soin accordé à ce travail, notamment dans sa démarche méthodologique, nous devons admettre que nous nous sommes heurtés à certaines limites. La première limite, d'ordre méthodologique, concerne notre échantillon. Alors que nous espérions avoir un large échantillon d'enseignants, les données récoltées se sont limitées à la région de Dijon à cause des contraintes matérielles et notamment financières. Cette limite entrave la généralisation des résultats à l'ensemble de la population concernée. Ce qui nous a empêché d'approfondir nos résultats à l'aide de certaines analyses statistiques qui nécessite un échantillon plus large, portant également sur bon nombre d'écoles. Et ce, comme l'analyse multi-niveau qui permet d'estimer à la fois les effets de la classe et de l'école. Il importe d'étudier s'il existe une variabilité des pratiques citoyennes entre écoles et entre enseignants d'une même école et de faire une comparaison en fonction des contextes différents.

D'autres limites méthodologiques sont liées à la validation de nos échelles de mesure, dont la cohérence interne n'est parfois pas satisfaisante étant donné le nombre limité des items retenus (3 items). Avant d'élaborer les échelles de mesure, il importe d'analyser préalablement les structures factorielles de l'ensemble des items retenus. Cela nécessite d'avoir un échantillon suffisamment large de sujets qui correspond, selon Laveault et Grégoire (2014), au moins à cinq fois le nombre des variables. Pour d'autres auteurs, la règle générale est d'avoir un ratio de 10 sujets par variable (Hair et al., 2014).

Une des limites dans l'étude des pratiques enseignantes réside dans la description de ces pratiques au moyen d'un questionnaire (Bressoux, 2001). La méthodologie mixte suivie dans ce travail offre à la fois les avantages du questionnaire, qui donne la possibilité de toucher un grand nombre de répondants, et ceux de l'entretien, qui permet de s'appuyer sur la description des pratiques par les enseignants eux-mêmes. Néanmoins, ces deux méthodes ne présentent que le discours des enseignants sur leurs pratiques et pas les pratiques effectives (Bressoux, 2001).

Une autre limite concerne la variable *Appartenance socioprofessionnelle de la plupart des élèves de l'école*. Celle-ci est mesurée selon l'estimation globale et approximative des

enseignants. Cette variable aurait pu être évaluée différemment, en se référant à des catégorisations socioprofessionnelles faites par des organismes comme l'INSEE[80].

5. Les principaux apports de cette thèse

Malgré les limites du travail réalisé, nous pouvons souligner ses principaux apports. Ce travail s'inscrit dans un domaine qui est encore peu étudié, notamment de manière empirique, malgré la grande importance sociopolitique et médiatique accordée à l'éducation à la citoyenneté depuis plus de trois décennies (voir travaux présentés plus haut). Ce constat est encore plus marqué au niveau des pratiques effectives des enseignants en matière d'éducation à la citoyenneté. Ce travail tente de mieux comprendre les pratiques citoyennes des enseignants notamment en classe.

Cette thèse s'inspire de la recherche en ergonomie du travail qui donne de l'importance aux prescriptions officielles, insuffisamment connues de la part de la quasi-totalité des travaux sur le travail de l'enseignant (Amigues, 2002 ; Saujat, 2002, cité par Bronckart & Machado, 2005). Notre intérêt accordé à l'approche ergonomique s'explique essentiellement par le fait que cette dernière tente de réduire l'écart entre le prescrit et le réalisé (Amigues, 2002, 2009). Et ce, d'autant plus que l'éducation à la citoyenneté en France, comme les études l'ont déjà montré, se situe malheureusement entre un modèle théoriquement solide et une réalité de terrain éloignée des conceptions officielles.

Ce travail ne se limite pas à mesurer les écarts entre le prescrit et le réel des pratiques enseignantes, mais il tente également d'apporter, d'étudier et d'identifier les déterminants de ces pratiques. Il cherche à comprendre les bases et les principes sur lesquels s'appuient les pratiques enseignantes, en se référant non seulement aux prescriptions officielles, mais également aux interprétations que les professeurs ont données à ces dernières lors des entretiens menés dans ce travail. Son originalité principale consiste à explorer et analyser les modalités de l'éducation à la citoyenneté à l'école élémentaire en France, tant dans les programmes scolaires que dans leur application sur le terrain par les enseignants.

[80] INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques.

La méthodologie adoptée repose sur deux approches qualitative et quantitative. La première, qui repose sur les entretiens menés auprès des professeurs des écoles, nous a permis de comprendre le sens que ces derniers donnent à leurs pratiques d'enseignement et d'éducation. Et ce, en nous situant dans la lignée des considérations de Goigoux (2007) selon lesquelles la compréhension de l'action des enseignants nécessite de cerner *les buts qu'ils se donnent à eux-mêmes en réponse aux prescriptions qui leur sont adressées* (p. 57).

L'approche quantitative nous a permis d'étudier les pratiques citoyennes des enseignants. Elle constitue une avancée dans la recherche selon l'ergonomie du travail ainsi que Bressoux et Dessus (2003). Ces auteurs ont pointé du doigt le faible nombre des travaux qui ont envisagé le travail de l'enseignant comme une activité instrumentée. Dans ce sens, la présente recherche constitue un premier essai d'instrumentalisation des pratiques éducatives *citoyennes* en classe et de la qualité de vie à l'école (en l'occurrence *les pratiques enseignantes du travail partagé*), à l'aide d'outils de mesure qui peuvent servir à l'évaluation et l'autoévaluation des enseignants. Ces outils peuvent aussi aider les chercheurs en sciences de l'éducation à évaluer, dans les matières scolaires, l'impact des pratiques citoyennes sur les résultats scolaires des élèves. Ainsi, comme le précisent Bressoux et Dessus (2003), l'instrumentalisation des pratiques enseignantes peut servir autant à la recherche scientifique qu'à la formation des enseignants.

Un des points les plus importants de cette recherche concerne l'étude des pratiques citoyennes en classe selon le modèle théorique que nous avons développé dans ce travail. Les modélisations des pratiques enseignantes, qui se font depuis quelques temps dans les sciences de l'éducation, sont encore rares dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. À ce titre, le travail exploratoire de cette étude, l'effort de catégorisation ainsi que la validation des facteurs introduits dans ce modèle serviraient à améliorer l'efficacité du travail de l'*Enseignant*. L'intérêt de notre modèle théorique est qu'il permet de saisir et de comprendre les mécanismes proximaux, relatifs aux difficultés rencontrées en classe, à travers lesquels les facteurs de qualité de vie à l'école déterminent les pratiques citoyennes en classe. Ces facteurs sont supposés influencer directement ces dernières, et de manière indirecte à travers les difficultés.

L'une des implications pratiques de ce travail réside dans l'applicabilité de notre modèle théorique à l'explication des pratiques citoyennes, en vue d'améliorer ces dernières. Les résultats suggèrent d'agir sur la qualité de vie à l'école, en favorisant l'orientation de l'école vers le travail en équipe, la coopération de cette dernière avec les parents d'élèves, sa

collaboration avec les partenaires locaux et l'engagement de ses élèves dans les activités scolaires. Il importe aussi de lutter contre les difficultés rencontrées par les enseignants dans leurs pratiques citoyennes, en améliorant le contexte organisationnel de la classe. Cette étude peut aider les responsables de l'éducation et les pouvoirs politiques dans leurs prises de décisions relatives à l'éducation à la citoyenneté, par exemple dans la formation des maîtres d'écoles ainsi que l'amélioration des programmes scolaires et des conditions de travail.

6. Perspectives

Quoi qu'il en soit, notre souhait est que cette thèse débouche sur de nouvelles études, afin de développer et d'approfondir la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation. Nous proposons quelques pistes qui peuvent nourrir la réflexion et susciter des orientations pour la conduite d'études ultérieures.

Il ne nous semble nécessaire d'améliorer nos instruments de mesure, à valider sur un échantillon plus large, en renforçant les facteurs par la génération d'autres items qui permettent d'augmenter la consistance interne de ces derniers. Dans cette étude, nous avons étudié en partie les déterminants personnels des pratiques citoyennes en classe, relatifs uniquement aux caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant. Il importe aussi d'approfondir cette partie du travail par l'étude également des déterminants psychologiques desdites pratiques en ayant recours, par exemple, à l'utilisation du modèle du comportement planifié d'Ajzen (1985, 1991). Ce modèle a été souvent utilisé dans l'étude des pratiques éducatives enseignantes (Bennacer, 2001, 2015 ; MacFarlane & Woolfson, 2013 ; Vaidis, 2006 ; Voirol & Bennacer, 2014, 2015).

Dans ce travail, nous avons étudié les pratiques citoyennes en classe telles qu'elles sont rapportées par les professeurs d'écoles. Dans le prolongement de ce travail, il serait tout-à-fait pertinent d'appréhender les pratiques effectives d'éducation à la citoyenneté, que l'on peut observer directement en classe. Par ailleurs, nous avons retenu dans cette étude uniquement l'enseignant comme unité d'analyse. Il importe de retenir dans une autre recherche, portant sur un échantillon plus large, aussi l'école comme autre unité d'analyse. De la sorte, on pourra à l'aide d'une analyse multi-niveau déterminer ce qui relève de l'enseignant et/ou de l'école.

Au début de notre recherche, nous nous étions intéressés à un état des lieux de l'éducation à la citoyenneté au collège. Il sera intéressant de se demander si les résultats obtenus dans cette recherche sur l'école élémentaire peuvent prévaloir, également, pour le collège et pourquoi pas pour le lycée. Ce qui présentera l'intérêt d'étudier s'il existe une variabilité des pratiques enseignantes selon l'école, le collège et le lycée.

Finalement, la question de l'éducation à la citoyenneté demeure un des domaines de recherche les plus ouverts. Cette question reste au centre d'intérêts pour toutes les sociétés et tous les pays de notre monde qui connaissant des changements économiques, politiques et sociaux très importants. Ce travail apporte une pierre à l'édifice de la compréhension de l'éducation à la citoyenneté ; édifice qui se construit chaque jour, grâce à l'effort des chercheurs dans tous les domaines de sciences. Faire avancer la Société, c'est faire progresser l'École qui nécessite plus de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

Ainley, J., Schulz, W., & Friedman, T. (Éds). (2013). *ICCS 2009 Encyclopedia : Approaches to civic and citizenship education around the world*. Amsterdam : International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions : A Theory of Planned Behavior. Dans J. Kuhl & J. Beckmann (Éds), *Action Control : From Cognition to Behavior* (pp. 11‑39). Berlin, Heidelberg : Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_2

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 179‑211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the Attitude-Behavior Relation : Reasoned and Automatic Processes. *European Review of Social Psychology*, *11*(1), 1‑33. https://doi.org/10.1080/14792779943000116

Akkari, A. (2013). Introduction, Les cultures à l'école : Entre indifférence et valorisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (63), 33‑42. https://doi.org/10.4000/ries.3466

Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants : Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, *25*(1), 103. https://doi.org/10.3917/rief.025.0103

Albe, V., & Ruel, F. (2008). Des enseignements de sciences dans une perspective d'éducation citoyenne ? *Didaskalia*, (33), 121‑140. https://doi.org/10.4267/2042/28855

Alexander, R. J., Hofmann, J., & Prairat, E. (2003). *L'apprentissage de la civilité à l'école : Regards croisés*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire.

Allen, P., Bennett, K., & Heritage, B. (2014). *SPSS Statistics Version 22 : A Practical Guide* (3rd edition). Australia : Cengage Learning EMEA.

Altet, Margerite. (1994a). *La formation professionnelle des enseignants : Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses Universitaires de France-PUF.

Altet, Margerite. (1994b). Note de synthèse [Comment interagissent enseignant et élèves en classe?]. *Revue française de pédagogie*, *107*(1), 123–139.

Altet, Margerite. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, *138*(1), 85‑93. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866

Altet, Margerite. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. Dans F. Tupin (Éd.), *Les dossiers des sciences de l'éducation ; De l'efficacité des pratiques enseignantes ?* (Vol. 10, pp. 31‑43). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail. Repéré à https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1027

Altet, Margerite. (2014). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. Dans *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 291). Paris : Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0291

Altet, Marguerite. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, *138*(1), 85‑93. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866

Amiel, M., Étienne, R., & Presse, M.-C. (2003). *Apprendre et vivre la démocratie à l'école*. Amiens : CRDP Académie d'Amiens : CRAP-Cahiers pédagogiques.

Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. Dans P. Bressoux, Les stratégies de l'enseignant et situation d'interaction [Note de synthèse], 199‑214.

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, (hors-série 1), 5‑16.

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : Prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, *42*(2), 11‑26. https://doi.org/10.3917/lsdle.422.0011

Amigues, R., Felix, C., Espinassy, L., & Mouton, J.-C. (2010). Le travail collectif dans les établissements scolaires : Quête ou déni?, 21.

Amigues, R., & Lataillade, G. (2007). Le «travail partagé» des enseignants : Rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. *Analyse de l'activité des enseignants débutants et formation des maîtres : Quelles articulations ? Actes du Congrès AREF (Université Louis Pasteur, Strasbourg, 28-31 août 2007)*.

Amigues, R., Lataillade, G., & Mencherini, N. (2001). Travail du professeur et activité de l'élève dans les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté : Un exemple, les groupes de consolidation. *Revue suisse de sciences de l'éducation*, *2*(23), 299–320.

Anderson, C. S. (1982). The Search for School Climate : A Review of the Research. *Review of Educational Research*, *52*(3), 368‑420. https://doi.org/10.3102/00346543052003368

André, A. (2014). *La Citoyenneté*. Paris : Éditions EP&S.

André, C. (Éd.). (1995). *L'enseignement du français à l'école primaire : Textes officiels [tome 2 : 1880-1939]*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

André, N., Loye, N., & Laurencelle, L. (2015). La validité psychométrique : Un regard global sur le concept centenaire, sa genèse, ses avatars. *Mesure et évaluation en éducation*, *37*(3), 125. https://doi.org/10.7202/1036330ar

Andrews, R., & Mycock, A. (2007). Citizenship education in the UK : Divergence within a multi-national state. *Citizenship Teaching and Learning*, *3*(1), 73–88.

Annette, J. (1996). Éduquer à la citoyenneté. *Les cahiers pédagogiques*, (340).

Arnaud, P. (1989). Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : La mise en forme scolaire de l'éducation physique. *Revue française de pédagogie*, (89), 29–34.

Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, (16), 34‑52. https://doi.org/10.7202/1012800ar

Astier, P. (2003). Analyse du travail et pratique enseignante. *Les Cahiers pédagogiques*, (N°416-Dossier « Analysons nos pratiques 2 »). Repéré à http://www.cahiers-pedagogiques.com/Analyse-du-travail-et-pratique-enseignante#nb1

Attali, A., & Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. France : Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

Attias-Donfut, C. (2015). *Deux pays, deux jeunesses ? La condition juvénile en France et en Italie*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

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*, *94*(1), 37‑48. https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1365

Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *SPIRALE-Revue de recherches en éducation*, *15*(1), 61–89.

Audigier, F. (1999a). *L'éducation à la citoyenneté : Synthèse et mise en débat*. Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP).

Audigier, F. (1999b). *L'éducation civique, colonne vertébrale de l'éducation à la citoyenneté. Texte pour la banque de données sur l'éducation à la citoyenneté*. Centre Alain Savary, Paris, INRP. Sur le site.

Audigier, F. (2000a). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique : Troisième synthèse*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle.

Audigier, F. (2000b). Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés... Changement de nom, changement de contenu ? Dans *Vers une citoyenneté européenne* (pp. 1–17). Dijon, France : Canopé, CRDP de Dijon.

Audigier, F. (2002). L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives. *Schweizerische Zeitschrift fur Bildungswissenschaften*, *24*(3), 451–466.

Audigier, F. (2003a). L'éducation à la citoyenneté dans quelques-uns de ses débats, postface. Dans P. Perrenoud, *L'éducation à la citoyenneté* (pp. 179‑192). Lyon : Chronique sociale.

Audigier, F. (2003b). L'éducation civique dans l'école française. *JSSE - Journal of Social Science Education, 2-2002 : Civic and Economic Education in Europe*, 1‑21. https://doi.org/10.4119/unibi/jsse-v1-i2-456

Audigier, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. Dans Y. Lenoir, C. Xypas, & C. Jamet, *École et citoyenneté : Un défi multiculturel* (pp. 185–206). Paris : Armand Colin.

Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (44), 25‑34. https://doi.org/10.4000/ries.125

Audigier, F. (2008). Pour une approche comparée de l'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens. Dans *Compétences et contenus : Les curriculums en questions* (pp. 163‑217). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Audigier, F. (2012a). Les Éducation à... Et la formation au monde social. *Recherches en didactiques*, *14*(2), 47‑63. https://doi.org/10.3917/rdid.014.0047

Audigier, F. (2012b). Les Éducation à...Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, *13*(1), 25‑38.

Audigier, F., Gillmann, J., Mitrofan, R., Sabourin, E., Georgescu, D., Zainescu, G., … Roger, C. (2000). *Stratégies pour une éducation civique au niveau de l'enseignement primaire et secondaire : Guide méthodologique*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Audigier, F., & Lagelée, G. (Éds). (1996). *Education civique et initiation juridique dans les collèges* (1er éd.). Paris : INRP.

Audigier, F., Parmenter, & Audigier, F. (2002). L'éducation à la citoyenneté en Europe et en Asie de l'Est. Dans L. Porcher, N. Tasak, & V. D. Rust (Éds), *Dictionnaire d'éducation comparée* (pp. 213‑217). Paris : L'Harmattan.

Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (Éds). (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).

Auduc, J.-L. (2015). *Faire partager les valeurs de la République*. Paris : Hachette supérieur.

Avanzini, G. (1970). Pour une école nouvelle : Formation des maîtres et recherche en éducation: Actes du Colloque national d'Amiens, mars 1968 [compte-rendu]. *Revue française de pédagogie*, *10*(1), 43–44.

Avezard, L. (2012). La question scolaire et la laïcité de 1944 à 1959. *Cahier de Mémoire d'Ardèche et Temps Présent*, (114).

Ayrault, J.-M. (2012, 5 juillet). Déclaration de M. Premier ministre, sur les objectifs assignés à la concertation sur la refondation de l'École, à La Sorbonne. [Lancement de la concertation sur la refondation de l'École]. Repéré à http://archives.gouvernement.fr/ayrault/premier-ministre/lancement-de-la-concertation-sur-la-refondation-de-l-ecole-a-la-sorbonne.html

Bäckman, E., & Trafford, B. (2007). *Democratic Governance of Schools*. Strasbourg : Council of Europe.

Baczko, B. (2000). *Une éducation pour la démocratie : Textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Genève : Droz.

Baillat, G., Espinoza, O., & Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : Une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue française de pédagogie*, (134), 123–136.

Baldi, S., Perie, M., Skidmore, D., Greenberg, E., & Hahn, C. L. (2001). *What Democracy Means to Ninth-Graders : U.S. Results From the International IEA Civic Education Study* (Rapport No. 96). Washington : National Center for Education Statistics Office of Educational Research and Improvement U.S. Department of Education.

Balland, L. (2009). *Une sociologie politique de la crise de l'Ecole : De la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes*. Thèse de doctorat. Université Paris Nanterre, Paris. Repéré à http://www.theses.fr/2009PA100042

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

Baluteau, F. (2011). Enseignement des mathématiques et composition sociale des classes. Étude comparée au collège. *SociologieS, Revue de l'Association internationale des sociologues de langue française [En ligne], Théories et recherches*. Repéré à https://journals.openedition.org/sociologies/3602#quotation

Baluteau, F. (2014). La différenciation pédagogique : Quels modes d'explication sociologique ? *Revue française de pédagogie*, (188), 51‑62. https://doi.org/10.4000/rfp.4541

Baluteau, F. (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat : L'organisation en réseau et forme scolaire*. Louvain-la-Neuve : Academia - L'Harmattan.

Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, *37*(3), 129‑139. https://doi.org/10.3102/0013189X08317501

Barber, B. R. (2009). *Strong democracy : Participatory politics for a new age* (University of California Press; First Edition, Twentieth-Anniversary Edition, With a New Preface edition). Berkeley : University of California Press.

Barber, C., & Torney-Purta, J. (2012). Comparing attitudes in the 1999 and 2009 IEA civic and citizenship education studies : Opportunities and limitations illustrated in five countries. *JSSE-Journal of Social Science Education*, *11*(1).

Bardin, L. (2016). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Barrère, A., & Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école : Vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, *39*(4), 651‑671. https://doi.org/10.2307/3323005

Barthélémy, V. (2000). Position des CPE et vie scolaire : Vers la recherche d'un mode de fonctionnement collégial? *Revue française de pédagogie*, *133*(1 [Numéro thématique : Politiques d'éducation prioritaire : l'expérience britannique]), 117‑127. https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1025

Barthélémy, V. (2005). *Histoire de la vie scolaire : De son évaluation à la construction d'un mode de management collégial*. Paris, France : L'Harmattan.

Barthelmé, B. (2009). L'influence de la philosophie des lumières sur la formation de la morale Laïque. Dans A.-C. Husser, B. Barthelmé, & N. Piqué (Éds), *Les sources de la morale laïque : Héritages croisés* (pp. 15‑28). Lyon, France : ENS Editions.

Barthes, A., & Alpe, Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, *45*(1), 23‑37. https://doi.org/10.3917/cdle.045.0023

Basque, M. (2014). *Les déterminants de la réussite scolaire dans les écoles efficaces*. Thèse de doctorat. Laval, Québec, Canada. Repéré à http://hdl.handle.net/20.500.11794/25791

Baudin, R. (2014, 30 septembre). Les apports de la démocratie délibérative—Les cinq pouvoirs. Alternative Management Observatory (AMO), [Cahier de recherche]. Repéré à http://appli6.hec.fr/amo/Articles/Fiche/Item/357.sls

Baudrit, A. (2005a). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, *153*(1), 121‑149. https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3400

Baudrit, A. (2005b). *L'apprentissage coopératif origines et évolutions d'une méthode pédagogique* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Baudrit, A. (2007a). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : D'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, *40*(1), 115–136.

Baudrit, A. (2007b). La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif : Perspectives internationales. *Savoirs*, *14*(2), 73. https://doi.org/10.3917/savo.014.0073

Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, *148*(1), 89‑100. https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252

Becquet, V. (2009). Se saisir du conseil de la vie lycéenne : Des principes à l'exercice de la fonction de délégué. *Carrefours de l'éducation*, *28*(2), 65‑80. https://doi.org/10.3917/cdle.028.0065

Béguin, F. (2012, 3 septembre). Enseignement de la morale : « Une nostalgie de l'école de la IIIe République » [Propos recueillis]. Repéré à https://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2012/09/03/enseignement-de-la-morale-une-nostalgie-de-l-ecole-de-la-iiie-republique_1754996_1473688.html

Bella Baldé, M. (2008). *Démocratie et éducation à la citoyenneté en Afrique*. Paris : L'Harmattan.

Bellu, A. (2012). L'école au service de la République à partir d'un discours de Paul Bert. Service éducatif des archives départementales de l'Yonne. Repéré à

http://www.yonne-archives.fr/Decouvrir/Service-educatif/Proposer-des-outilspedagogiques

Bennacer, H. (1989). *Caractéristiques personnelles et environnementales, climat social de la classe et performances scolaires.* Département de psychologie, Université Nancy 2, Nancy, France.

Bennacer, H. (1991). Échelle de l'Environnement Social de la Classe (É.E.C.). *Psychologie et Psychométrie*, *12*(3), 59‑75.

Bennacer, H. (1998). Applicabilité en France de la Psychologie des Environnements d'Apprentissage : Étude du climat social de la classe comme variables dépendantes et indépendantes. Nantes, France : Communication présentée au colloque de conjoncture: Apprendre à l'école, Société Française de Psychologie.

Bennacer, H. (2000). How the socioecological characteristics of the classroom affect academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, *15*(2), 173–189.

Bennacer, H. (2001). Déterminants psychologiques de la pratique de la pédagogie différenciée telle qu'elle est déclarée par les maîtres de l'école élémentaire : Test d'un modèle dérivé de la théorie du comportement planifié d'Ajzen. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, *51*(4), 273‑288.

Bennacer, H. (2003). Prédiction de la performance scolaire : Étude de l'interaction entre l'élève et l'environnement social de la classe. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, *53*(1), 3‑19.

Bennacer, H. (2005a). Étude des déterminants personnels du comportement scolaire de l'élève : Test d'un modèle structural. *Psychologie Française*, *50*(4), 451‑469. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.06.001

Bennacer, H. (2005b). Le climat social de la classe et son évaluation au collège. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *34*(4), 461‑478.

Bennacer, H. (2007). Version abrégée de l'échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire (ÉMCCE). *Revue québécoise de psychologie*, *28*(3), 227–251.

Bennacer, H. (2008). Le climat social de la classe à l'école élémentaire : Élaboration et validation de la version abrégée d'une échelle. Dans J.-M. Hoc & Y. Corson (Éds), *Actes du Congrès 2007 de la Société Française de Psychologie* (pp. 131–139). Nantes : Université de Nantes. Repéré à http://www.bdsp.ehesp.fr/Base/387562/

Bennacer, H. (2009). Les performances des élèves français au collège : Étude comparative des effets exercés par l'individu et l'environnement scolaire. Dans *XXXIe Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française (APSLF), Programme du symposium* (p. 52). Tunis : Université de Tunis.

Bennacer, H. (2010). Étude du climat social de la classe et de son rôle dans la prédiction des comportements des élèves. Communication présentée au Séminaire de l'IREDU, Dijon. Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00736162

Bennacer, H. (2011). Effets du climat social de la classe sur les performances scolaires des collégiens. *Journal des sciences*, (10), 3–7.

Bennacer, H. (2012). Les performances scolaires des collégiens en France : Analyse des effets de l'environnement social de la classe. Dans P.-Y. Gilles & M. Carlier (Éds), *Vive(nt) les différences : Psychologie différentielle fondamentale et applications* (pp. 31‑36). Aix-en-Provence : France : Publications de l'Université de Provence.

Bennacer, H. (2013). Caractéristiques socio-écologiques de la classe et comportements scolaires des écoliers. *Journal des sciences*, (12), 3–10.

Bennacer, H. (2014). Évaluations scolaire et pédagogique du travail des collégiens : Comparaisons selon les effets simples et interactifs des caractéristiques personnelles et du climat de classe. Dans *26ème colloque international de l'ADMÉE-Europe : Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation*. Marrakech, Maroc. Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01070764

Bennacer, H. (2015). La pratique de la pédagogie différenciée par les enseignants de l'école élémentaire : Étude des principaux facteurs déterminants (personnels, essentiellement psychologiques). *Journal des Sciences*, (14), 3‑8.

Bennacer, H., Darracq, S., & Pomelec, C. (2006). Construction et validation de « l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire » (ÉMCCE). *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, *Numéro 72*(4), 85‑100. https://doi.org/10.3917/cips.072.0085

Bergounioux, A. (2006). L'École et l'éducation civique. *La revue de l'inspection générale*, *[Dossier spécial : Existe-t-il un modèle éducatif français ?]*(3), 54‑60.

Bergounioux, A. (2007). L'éducation civique au collège et au lycée. *Éducation & formations*, (76), 85‑89.

Bergounioux, A. (2008). L'école et les nouveaux défis de l'éducation civique. *Aprés-demain, N° 5,NF*(1), 6‑11. https://doi.org/10.3917/apdem.005.0006

Bergounioux, A. (2017). À propos de l'éducation à la citoyenneté, de son histoire [interview]. Dans Interlignes (Éd.), *Enseignement moral et civique, parcours citoyen au lycée professionnel* (pp. 11‑16). Versailles : Interlignes - La revue des PLP Lettres - Histoire.

Bergounioux, A., Loeffel, L., & Schwartz, R. (2013). *Morale laïque. Pour un enseignement laïque de la morale*. Paris : Ministère de l'éducation nationale. Repéré à http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/134000246/index.shtml

Berliner, D. C. (1989). The Place of Process-Product Research in Developing the Agenda for Research on Teacher Thinking. *Educational Psychologist*, *24*(4), 325‑344. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2404_1

Berque, J. (1985). *L'immigration à l'école de la République : Rapport d'un groupe de réflexion*. Paris : La Documentation Française.

Bertili, G. (2006). La citoyenneté scolaire est-elle possible ? *Cahiers pédagogiques*. Repéré à http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-citoyennete-scolaire-est-elle-possible

Berton, B., & Leleux, C. (Éds). (2018). *Pratiques de philosophie et enseignement moral et civique à l'école primaire : Quelles articulations (Belgique, France, Québec, Suisse) ?* (Vol. 62). France : Spirale. Repéré à https://hal.univ-lille3.fr/hal-01666429

Bertot, F. (2004). Education à la citoyenneté et débat : Analyse comparative de deux pratiques pédagogiques. *Spirale—Revue de recherches en éducation*, *34*(1), 55‑74. https://doi.org/10.3406/spira.2004.1351

Bezbakh, P. (2012, 3 septembre). 1794 : Lakanal pose les bases du système éducatif. Repéré à https://www.lemonde.fr/economie/article/2012/09/03/1794-lakanal-pose-les-bases-du-systeme-educatif_1754784_3234.html

Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : Vers un enseignement efficace de la compréhension? Dans X. Dumay & V. Dupriez, *L'efficacite dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre* (pp. 35–54). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Bidar, A. (2013). *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école*. Paris : Documentation française.

Bîrzea, C. (2000). *L'éducation à la citoyenneté démocratique : Un apprentissage tout au long de la vie*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Bîrzéa, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M., & Sardoč, M. (2004). *All-European study on education for democratic citizenship policies*. Strasbourg : Council of Europe.

Bîrzéa, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M., & Sardoč, M. (2005). *Étude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique* (Editions du Conseil de l'Europe). Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Bishop, M.-F. (2008a). La dimension socioculturelle dans les discours institutionnels de l'enseignement du français à l'école primaire, 1959-19721. *Repères*, (38), 29‑45. https://doi.org/10.4000/reperes.387

Bishop, M.-F. (2008b). Une réforme complexe et polémique : La rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972. *Le Télémaque*, *34*(2), 59. https://doi.org/10.3917/tele.034.0059

Blais, M.-C. (2008). La solidarité. *Le Télémaque*, *33*(1), 9‑24. https://doi.org/10.3917/tele.033.0009

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

Blanchet, R., & Allègre, C. (1998). *La vie de l'élève et des établissements scolaires*. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.

Blaya, C. (2016). Violence à l'école : Les élèves acteurs du changement. *Revue Projet*, *352*(3), 34‑39. https://doi.org/10.3917/pro.352.0034

Blondiaux, L., & Sintomer, Y. (2002). L'impératif délibératif. *Politix*, *15*(57), 17‑35. https://doi.org/10.3406/polix.2002.1205

Bohman, J., & Rehg, W. (Éds). (1997). *Deliberative democracy : Essays on reason and politics*. Cambridge, Mass : MIT Press.

Bolzendahl, C., & Coffé, H. (2013). Are 'Good' Citizens 'Good' Participants? Testing Citizenship Norms and Political Participation across 25 Nations. *Political Studies*, *61*(1_suppl), 45‑65. https://doi.org/10.1111/1467-9248.12010

Bongrand, P., & Rochex, J.-Y. (2015). *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ? La politique française d'éducation prioritaire (1981-2015) : Les ambivalences d'un consensus*. Paris : Cnesco : Conseil national d'évaluation du système scolaire. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/bongrand1.pdf

Borges, M., & Raby, F. (2000). Un exemple d'une démarche ergonomique appliquée à l'usage des TICE dans l'enseignement des langues étrangères. Dans *Actes du dixième colloque international de L'AFIRSE: Technologies en éducation, études et recherches* (pp. 269–289). Lisbonne.

Bouguerra, T. (1999). La citoyenneté : Sa définition, ses lieux et conditions d'exercice. *Tréma*, (15‑16), 69‑72. https://doi.org/10.4000/trema.1712

Boulad Ayoub, J., Grenon, M., & Leroux, S. (1992). *Les Comités d'instruction publique sous la Révolution : Principaux rapports & projets de décrets [fascicule III ; Lakanal & Daunou]*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Boulanger, C., Janin, E., Martinetti, F., & Curveiller, S. (2000). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Ellipses-Marketing.

Bour, T., & Pelloux, M. (2012). Philosophie à l'école et instruction civique et morale [interview : Michel Tozzi]. *Blé 91 : DSDEN Essonne [direction des services départementaux de l'éducation nationale de l'essonne]*, (48), 2‑6.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Gros, F. (1989). *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*. Paris : Ministère de l'Education nationale. Repéré à http://www.sauv.net/bourdgros.htm

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit. Repéré à http://banq.pretnumerique.ca/accueil/isbn/9782707338402

Bourgeois, L. (1896). *Solidarité* (1re édition (édition électronique ; 2008)). Paris : Armand Colin et Cie.

Bozec, G. (2010). *Les héritiers de la République : Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui* (PhD Thesis). Paris, Institut d'études politiques, Paris.

Bozec, G. (2014). Emanciper et conformer : Les tensions de la socialisation civique à l'école primaire. *Recherches en éducation*, (20). Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01545895

Bozec, G. (2016). *Education à la citoyenneté : Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire). Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01546010

Bozec, G., & Duchesne, S. (2007). Apprentissage de l'universalisme citoyen en France. Premiers résultats d'une enquête à l'école primaire. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (44), 95–104.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring School Climate in High Schools : A Focus on Safety, Engagement, and the Environment. *Journal of School Health*, *84*(9), 593‑604. https://doi.org/10.1111/josh.12186

Brassat, E. (2013). Les incertitudes de l'émancipation. *Le Télémaque*, *n° 43*(1), 45‑58. https://doi.org/10.3917/tele.043.0045

Braxmeyer, N., Guillaume, J.-C., & Régnier, C. (2007). *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège* (Rapport No. 183). Paris : Note d'information : Ministère de l'Éducation nationale Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MEN-DEPP). Repéré à http://media.education.gouv.fr/file/91/4/4914.pdf

Bressoux, P. (1994). Note de synthèse [Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres]. *Revue française de pédagogie*, *108*(1), 91‑137. https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1260

Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : Effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, *36*(2), 273‑294. https://doi.org/10.2307/3322249

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation : «Les pratiques enseignantes : Contributions plurielles*, (5), 35‑52.

Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.

Bressoux, P. (2012). 13. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, *12*(2), 208. https://doi.org/10.3917/rce.012.0208

Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, *126*(1), 97‑110. https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1097

Bressoux, P., & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Dans M. Kail & M. Fayol (Éds), *Les sciences cognitives et l'école* (PUF, pp. 213‑257). Paris : Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.coll.2003.01.0213

Brett, P., Mompoint-Gaillard, P., & Salema, M. H. (2009). *Contribution des enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : Cadre de développement de compétences*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Bronckart, J.-P., & Machado, A. R. (2005). En quoi et comment les textes prescriptifs prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. Dans L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Éds), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail : Concepts, méthodes et applications* (pp. 221‑240). Louvain-la-Neuve : Peeters.

Bronfenbrenner, U. (1986). Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain. Dans M. Crahay & D. Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles ; Paris : : Editions Labor ; Nathan.

Broom, C. (Éd.). (2017). *Youth civic engagement in a globalized world : Citizenship education in comparative perspective*. New York, NY : Palgrave Macmillan.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : Des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, *138*(1), 63‑73. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864

Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, *148*(1), 75‑87. https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3251

Bru, M., & Maurice, J.-J. (2001). *Les pratiques enseignantes contributions plurielles*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Bruter, A. (2007). *L'enseignement de l'histoire à l'école primaire de la Révolution à nos jours : Textes officiels [1793-1914]* (Vol. 1). Paris : Inrp [Institut national de recherche pédagogique].

Bugeja-Bloch, F., & Couto, M.-P. (2015). Les approches quantitatives. Dans F. Bugeja-Bloch & M.-P. Couto, *Les méthodes quantitatives, que sais-je?* Paris : Presses universitaires de France.

Burean, T., & Sata, K.-K. (2016). Deliberative Practices as Pedagogy and Tool for the Civic Engagement of Political Science Students. European Consortium for Political Research. Repéré à https://ecpr.eu/Events/PaperDetails.aspx?PaperID=29973&EventID=95

Butlen, D., Masselot, P., Pézard, M., Amigues, R., & Kherroubi, M. (2003). De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP/REP à des stratégies de formation. *Recherche & Formation*, *44*(1), 45‑61. https://doi.org/10.3406/refor.2003.1868

Butlen, D., Peltier-Barbier, M.-L., & Pézard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils? Pratiques de professeurs d'école nseignant les mathématiques en REP: contradiction et cohérence. *Revue française de pédagogie*, (140), 41–52.

Buttner, Y., Maurin, A., Toulemonde, B., & Taillefait, A. (2016). *Le droit de la vie scolaire : Écoles, collèges, lycées* (7e éd.). Paris : Dalloz.

Campbell, D. E. (2005). Voice in the Classroom : How an Open Classroom Environment Facilitates Adolescents' Civic Development. CIRCLE Working Paper 28. *Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE), University of Maryland*.

Campbell, D. E. (2008). Voice in the Classroom : How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement among Adolescents. *Political Behavior*, *30*(4), 437‑454.

Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, *56*(2), 81‑105. https://doi.org/10.1037/h0046016

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

Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (162), 81‑93. https://doi.org/10.4000/rfp.851

Carpini, M. X. D., & Keeter, S. (1996). *What Americans know about politics and why it matters*. New Haven : Yale University Press.

Casalfiore, S. (2000). L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, (6), 28.

Casalfiore, S. (2002). La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : Vers une analyse en termes d'action située. *Revue française de pédagogie*, *138*(1), 75‑84. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2865

Casalfiore, S., & De Ketele, J.-M. (2002). Exercer le métier d'enseignants en classe : Les fonctions qui structurent l'activité quotidienne des enseignants. Dans C. Maroy, *L'enseignement secondaire et ses enseignants Une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique* (1st ed, pp. 209‑242). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Cavet, A. (2009). *Quelle vie scolaire pour les élèves?* (Rapport No. 49. Dossier d'actualité [Veille et Analyse]). Lyon : IFÉ - ENS de Lyon. Repéré à http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=49&lang=fr

Cazenave, C. (2008). Le débat philosophique à l'école : Un changement de posture pour l'élève. *Carrefours de l'éducation*, *25*(1), 43‑54. https://doi.org/10.3917/cdle.025.0043

Cellier, H. (2003). *Une éducation civique à la démocratie* (1st ed). Paris : Presses universitaires de France.

Chambliss, M., Richardson, W., Torney-Purta, J., & Wilkenfeld, B. (2007). Improving Textbooks as a Way to Foster Civic Understanding and Engagement. *Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE)*, (CIRCLE Working Paper 54).

Chanquoy, L. (2005). *Statistiques appliquées à la psychologie et aux sciences humaines et sociales*. Paris : Hachette supérieur.

Charlot, B. (1987). *L'école en mutation : Crise de l'école et mutations sociales*. Paris : Payot.

Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1992). École et savoir dans les banlieues… et ailleurs. *Paris : Armand Colin*.

Chauchat, H. (1995). *L'enquête en psycho-sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1995). *A l'école des banlieues*. Paris : ESF.

Chauvigné, C. (2010). *La mise en œuvre d'une éducation à la citoyenneté dans les établissements scolaires du second degré et de ses acteurs : Étude et analyse des pratiques d'enseignement et d'éducation* (Thèse de doctorat). École doctorale 60, Territoires, Temps, Sociétés et Développement, Montpellier, France.

Chauvigné, C. (2013). « former ? Eduquer ? Comment s'inscrit l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté dans le parcours des lycéens en France ? ». Dans L. Clavier, *Peut-on encore éduquer à l'école?* (pp. 91‑126). Paris : L'Harmattan.

Chauvigné, C. (2017). *L'éducation citoyenne au lycée : Pratiques d'acteurs (1881-2010)*. Paris : Éditions l'Harmattan.

Cheneviere, C., & Duchenne, G. (2011). *Les modes d'expression de la citoyenneté européenne : Actes de la journée d'étude organisée à Louvain-la-Neuve le 19 mars 2010*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation, Service d'histoire de l'éducation*, (38), 59–119.

Chesnais, A. (2011). Apprentissages en mathématiques en sixième : Contextes différents, pratiques différentes et inégalités. *Revue française de pédagogie*, (176), 57‑72. https://doi.org/10.4000/rfp.3162

Chobaux, J. (1967). Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français. *Revue française de sociologie*, *VIII*(1 N° spécial 1967), 34–56.

Chryssochoou, D. N. (2009). *Making citizenship education work : European and Greek perspectives [Hellenic Observatory Papers on Greece and Southeast Europe]*. London, UK. : Hellenic Observatory, London School of Economics and Political Science. Repéré à http://eprints.lse.ac.uk/25923/

Chycki, M.-C. (2002). Apprendre et vivre la démocratie à l'école. *Les cahiers pédagogiques*, (409), 2.

Clanet, J. (2008a). *Les pratiques d'enseignement-apprentissage : État des lieux*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Clanet, J. (2008b). Liens entre pratiques d'enseignement et performances scolaires au cours préparatoire. Étude comparative entre des classes à effectif réduit et des classes à effectif habituel. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *19*(1), 103‑117. https://doi.org/10.3406/dsedu.2008.1133

Clanet, J. (2012). L'efficacité enseignante, quelle modélisation pour servir cette ambition ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, (Vol.6 n°18), 15‑37. https://doi.org/10.4000/questionsvives.1121

Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity : Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, *7*(3), 309‑319. https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309

Claus, P. (2013). *Bilan de la mise en oeuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008* (Rapport No. 2013‑066). Ministère de l'éducation nationale [Inspection générale de l'éducation nationale].

CNESCO. (2015a). *Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française [Un engagement fort dans les instructions officielles, une réalité de terrain en décalage]*. Paris : Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO).

CNESCO. (2015b). *École, immigration et mixité sociale et ethnique*. Paris : Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO).

Coche, F., Kahn, S., Robin, F., Ray, B., & Genot, P. (2005). *Pratique pédagogique à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés* (Rapport No. Rapport de la première année). Bruxelles : Université libre de Bruxelles, Service des Sciences de l'Education.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education : Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational Review*, *76*(2), 201–237.

Cohen, J. (2007). Evaluating and improving school climate. *Independent School*, *67*(1), 18–26.

Cohen, J., & Geier, V. K. (2010). School climate brief : School climate research summary. *Center for Social and Emotional Education*, *1*(1).

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate : Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers college record*, *111*(1), 180‑213.

Coleman, J. (2009). Well-being in schools : Empirical measure, or politician's dream? *Oxford Review of Education*, *35*(3), 281–292.

Collas, A. (2015, 15 janvier). Les « failles » de l'éducation à la citoyenneté. *Le Monde*. Repéré à https://www.lemonde.fr/education/article/2015/01/15/les-failles-de-l-education-a-la-citoyennete_4557041_1473685.html

Commission Européenne. (1998). *Vers un espace européen d'éducation et de citoyenneté active*. Luxembourg : Communautés européennes.

Condomines, B., & Hennequin, E. (2013). Etudier des sujets sensibles : Les apports d'une approche mixte. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme(s) & Entreprise*, *5*(1), 12. https://doi.org/10.3917/rimhe.005.0012

Condorcet. (1791). *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (Édition numérique réalisée le 17 janvier 2005). Paris : Garnier-Flammarion. Repéré à https://www.laicite-aujourdhui.fr/IMG/pdf/Cinq_memoires_instr_pub.pdf

Condorcet. (1792). *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présentés à l'Assemblée nationale, au nom du Comité d'instruction publique les 20 et 21 avril 1792*. Paris : L'Assemblée Nationale [Rediffusé sur l'internet par la Bibliothèque nationale de France]. Repéré à http://data.bnf.fr/fr/12421213/jean-antoine-nicolas_de_caritat_condorcet_rapport_et_projet_de_decret_sur_l_organisation_generale_de_l_instruction_publique/

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, *78*(1), 98‑104.

Costa-Lascoux, J. (1992). L'enfant, citoyen à l'école. *Revue française de pédagogie*, *101*(1), 71‑78. https://doi.org/10.3406/rfp.1992.1311

Costa-Lascoux, J. (2006). L'intégration « à la française » : Une philosophie à l'épreuve des réalités. *Revue européenne des migrations internationales*, *22*(2), 105‑126. https://doi.org/10.4000/remi.2823

Coster, I. de, & Sigalas, E. (2018). *Eurydice brief : Citizenship education at school in Europe 2017*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.

Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard, P., & Florin, A. (2015). Quelle conception de la qualité de vie et du bien-être chez des enfants de 5 à 11 ans ? *Enfance*, *N° 2*(2), 225‑243.

Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, *34*(3), 395‑419. https://doi.org/10.2307/3321974

Cousin, O. (1996). Construction et évaluation de l'effet établissement : Le travail des collèges. *Revue française de pédagogie, 115 [numéro thématique : Les collèges]*(1), 59‑75. https://doi.org/10.3406/rfp.1996.1201

Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges : Sociologie de l'effet établissement* (1re ed). Paris : Presses universitaires de France.

Coutarel, F., Mardon, C., Volkoff, S., Fiard, J., Récopé, M., Beaujouan, J., & Rix-Lièvre, G. (2015). Enquête sur les conditions de travail auprès de professeurs d'éducation physique et sportive et perspectives d'action. *Perspectives Interdisciplinaires sur le Travail et la Santé*, *17*(1), 1‑29. https://doi.org/10.4000/pistes.4391

Covino, E. A., & Iwanicki, E. F. (1996). Experienced Teachers : Their Constructs of Effective Teaching. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *10*(4), 325‑363.

Cox, C., & García, C. (2017). Evolution of Citizenship Education in Chile. Dans B. García-Cabrero, A. Sandoval-Hernández, E. Treviño-Villareal, S. D. Ferráns, & M. G. P. Martínez (Éds), *Civics and Citizenship : Theoretical Models and Experiences in Latin America* (pp. 85‑103). Rotterdam : SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-068-4_5

Crémieux, C. (2001). *La citoyenneté à l'école*. Paris : Edition Syros.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design : Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed). Thousand Oaks, Los Angeles : Sage Publications.

Crocker, L. M., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York : Holt, Rinehart, and Winston.

d'Entreves, M. (2018). *Democracy as Public Deliberation* (1édition 2006). New York : Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203793541

Daguzon, M., & Goigoux, R. (2007). L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : Construction d'un idéal pédagogique. Dans *Les Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*. Strasbourg.

Dalton, R. J. (2008). Citizenship norms and the expansion of political participation. *Political studies*, *56*(1), 76–98.

Dancey, C. P., & Reidy, J. (2015). *Statistiques sans maths pour psychologues : SPSS pour Windows, QCM et exercices corrigés*. Traduction par N. Gauvrit, Louvain-La-Neuve (Belgique) : De Boeck supérieur.

Darcos, X., Meirieu, P., & Court, M. (2003). *Deux voix pour une école*. Paris : Desclée de Brouwer.

Dassonneville, R., Quintelier, E., Hooghe, M., & Claes, E. (2012). The Relation Between Civic Education and Political Attitudes and Behavior : A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents. *Applied Developmental Science*, *16*(3), 140‑150. https://doi.org/10.1080/10888691.2012.695265

Daunou. (1793). *Essai sur l'instruction publique* (rediffusé par BNF). Paris : Bruter, A. (2007). L'enseignement de l'histoire à l'école primaire de la Révolution à nos jours : Textes officiels [1793-1914] (Vol. 1). Paris : Inrp [Institut national de recherche pédagogique]. Daunou. (1793). Essai sur l'instruction publique (rediffusé par la BNF). Paris : De l'Imprimerie Nationale. Repéré à https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k488796

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2016). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck Université.

De Singly, F. de. (2006). *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire* (2e édition refondue). Paris : Armand Colin.

De Terssac, G., & Christol, J. (1991). L'organisation effective : Une construction négociée. *Performances humaines et techniques*, ([n° hors série]), 29–35.

Debarbieux, E. (2015). Du «climat scolaire» : Définitions, effets et politiques publiques. *Éducation & formations*, (88‑89), 11–27.

Debarbieux, Eric. (1999). *La violence en milieu scolaire : Tome 1, Etat des lieux* (Vol. 1). Paris : ESF éditeur.

Debarbieux, Eric. (2015). Du « climat scolaire » : Définitions, effets et politiques publiques. Dans MEN (Éd.), *Climat scolaire et bien-être à l'école* (pp. 11‑29). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Debarbieux, Eric (Éd.). (2016). *L'école face à la violence : Décrire, expliquer, agir*. Malakoff : Armand Colin.

Debarbieux, Eric, Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson- Vaivre, C., Cohen, J., … Ortega Ruiz, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : Définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale*. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

Debarbieux, Eric, & Blaya, C. (2001). *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris : Esf Editeur.

Debarbieux, Eric, & Fotinos, G. (2010). Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France. Une enquête quantitative auprès des personnels de direction des lycées et collèges. *Bordeaux, Université Victor Segalen Bordeaux, 2*.

Debarbieux, Eric, Garnier, A., Montoya, Y., & Tichit, L. (1999). *La violence en milieu scolaire. Tome 2, Le désordre des choses*. Paris : ESF éditeur.

Débat national sur l'avenir de l'École. (2004). *Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche, une étude à la demande de la commission*. Débat national sur l'avenir de l'Ecole.

Déhan, N., Percheron, A., & Berthélémy-Thomas, M. (1980). La démocratie à l'école. *Revue française de sociologie*, *21*(3), 379‑407. https://doi.org/10.2307/3320932

Delahaye, J.-P., Barbier, C., Durand, F., Machuré, N., & Véran, J.-P. (2016). *Le conseiller principal d'éducation : De la vie scolaire à la politique éducative* (3e éd.). Paris : Berger-Levrault.

Delaire, G. (1997). *La vie scolaire, principes et pratiques*. Paris : Nathan Pédagogie.

Déloye, Y. (1994). *Ecole et citoyenneté : L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Delvolvé, N., & Margot, A. (2001). Le travail de l'enseignant, du point de vue de l'ergonomie. *Psychologie & Éducation*, *44*, 43‑54.

Demailly, L. (1993). L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants. *Savoir éducation formation*, (1), 25–46.

Dessus, P. (2002). Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe. Dans P. Bressoux, Les stratégies de l'enseignant et situation d'interaction [Note de synthèse], 17‑28.

Dessus, P. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (164), 139‑158. https://doi.org/10.4000/rfp.2098

Develay, M. (2012). *Donner du sens à l'école*. Issy-les Moulineaux : ESF éditeur.

Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. New York : Henry Holt and Company.

Dickes, p. (1978). *Le savoir-lire de l'enfant en première année de l'école primaire : Evaluation et prodromes*. Université de Liège, Liège, Belgique.

Dollat, P. (2008). *La citoyenneté européenne : Théorie et statuts*. Bruxelles : Bruylant.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (Vol. 3, pp. 392–431). New York : Macmillan.

D.Robert, A., & Bouilaguet, A. (2007). *L'analyse de contenu* (3e édition). Paris : Presses Universitaires de France.

Drost, E. A. (2011). Validity and reliability in social science research. *Education Research and Perspectives*, *38*(1), 105‑123.

Dryzek, J. S. (2002). *Deliberative democracy and beyond : Liberals, critics, contestations*. Oxford : Oxford University Press.

Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Editions du Seuil.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Editions du Seuil.

Dubet, F. (Éd.). (1997). *Ecole, familles : Le malentendu*. Paris : Editions Textuel.

Dubet, F. (2004). *L'école des chances : Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris : Seuil.

Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Editions de l'Ecole des hautes études en science sociales.

Dubet, F. (2011). Égalité des places, égalité des chances. *Études*, *414*(1), 31–41.

Dubet, F. (2017). *L'expérience sociologique*. Paris : La Découverte.

Dubet, F., Bergounioux, A., & Duru-Bellat, M. (1999). *Le Collège de l'an 2000 : Rapport à la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire*. Paris : Documentation française.

Dubet, F., Cousin, O., & Guillemet, J.-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires : Le cas des collèges. *Revue française de sociologie*, 235–256.

Dubet, F., Cousin, O., & Guillemet, J.-P. (1991). Sociologie de l'expérience lycéenne. *Revue française de pédagogie*, (94), 5–12.

Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire : Pour un collège enfin démocratique*. Paris : Editions du Seuil.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

Duclert, V. (Éd.). (2015). *La République, ses valeurs, son école : Corpus historique, philosophique et juridique* (Première édition). Paris : Gallimard.

Dudley, R. L., & Gitelson, A. R. (2002). Political Literacy, Civic Education, and Civic Engagement : A Return to Political Socialization? *Applied Developmental Science, 6*(4), 175‑182. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_3

Dumay, X. (2004). Effet établissement : Effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques? Un état du débat. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, (34). Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603492

Dumazedier, J. (Éd.). (1994). *La leçon de Condorcet : Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république*. Paris : L'Harmattan.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

Durand, M., & Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie formation. Dans Y. Lenoir (Éd.), *Les pratiques enseignantes : Analyse des données empiriques [Les dossiers des Sciences de l'Éducation(14)]* (pp. 47‑60). Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Durkheim, É. (1893). *De la division du travail social* (Une édition électronique réalisée à partir du livre d'Émile Durkheim (1897), De la division du travail social. Paris: Les Presses universitaires de France, 8e édition,). Paris : Félix Alcan. Repéré à http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/division_du_travail/division_travail.html

Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : Librairie Félix Alcan. Repéré à https://fr.wikisource.org/wiki/Durkheim_-_%C3%89ducation_et_sociologie

Durkheim, É. (1934). *L'éducation morale (Cours de sociologie dispensé à la Sorbonne en 1902-1903)* (Édition électronique). Paris : Librairie Félix Alcan. Repéré à http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_morale/education_morale.html

Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France (Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en1904-1905)* (édition électronique, Vol. 1re partie). Québec : Jean-Marie Tremblay. Repéré à http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evol_ped_france_1.pdf

Dürr, K. (2005). L'école : Une communauté d'apprentissage de la démocratie (Étude paneuropéenne sur la participation des élèves). *Conseil de L'Europe, Strasbourg*.

Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements : Quelle responsabilité pour l'école? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *23*(2), 321–338.

Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : Les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, (16), 182‑206. https://doi.org/10.3917/cdle.016.0182

Duru-Bellat, M. (2004). Ségrégation sociale à l'école : Faits et effets. *Diversité ville-école-intégration*, (139), 73–80.

Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S., & Piquée, C. (2002). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : Évaluation externe et explorations qualitatives. *Les cahiers de l'IREDU*, (65). Repéré à http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_iredu/Cahiers_iredu/cahier65.pdf

Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C., & Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, *45*(3), 441. https://doi.org/10.3917/rfs.453.0441

Duru-Bellat, M., & Leroy-Audouin, C. (1990). Les pratiques pédagogiques au CP [Structures et incidences sur les acquisitions des élèves]. *Revue française de pédagogie*, *93*(1), 5‑15. https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1369

Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : Le contexte" fait des différences"... *Revue française de sociologie*, *29*(4), 649–666. https://doi.org/10.2307/3321516

Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école* (4e éd.). Paris : Armand Colin.

Duval, N. (2011). *Enseignement et éducation en France : Du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris : A. Colin.

Ehman, L. H., & Gillespie, J. A. (1974). Political Life in the Hidden Curriculum : Does It Make a Difference?. [Paper presented at the National Council for Social Studies annual meeting.]. Repéré à https://eric.ed.gov/?id=ED099255

Endamne, G. N. (2018). École et Citoyenneté au Gabon : Le grand hiatus entre orientations officielles et contenus enseignés dans les salles de classe [Analyse des curricula de l'éducation à la citoyenneté en troisième, quatrième et cinquième années du primaire]. Dans H. Vincent (Éd.), *Aux sources de la confiance dans la relation éducative* (pp. 124‑137). Nantes : Recherches en éducation.

Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, *13*(1), 15–30.

Espinassy, L. (2006). *Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège : Les `` sous-entendus ' ' du métie* (Thèse de doctorat). Université AIX -

MARSEILLE I – Université de Provence UFR de Psychologie et des Sciences de l'Education, France.

Étienne, R. (2015). Paradoxes et conditions du travail en équipe(s) dans les métiers de (...)— Les Cahiers pédagogiques. *Les cahiers pédagogiques*, (524-Le pari du collectif). Repéré à http://www.cahiers-pedagogiques.com/Paradoxes-et-conditions-du-travail-en-equipe-s-dans-les-metiers-de-l-enseignement

European Commission/EACEA/Eurydice. (2012). *Citizenship Education in Europe*. Luxembourg : Publications Office of the European Union. Repéré à https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ecd20d86-e56b-4635-976cb103d49cc46c/ language-en

European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship education at school in Europe-2017. Eurydice report*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.

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

Eurydice. (2012). *L'éducation à la citoyenneté en Europe.* Luxembourg : Publications Office of the European Union.

Evans, M. (2004). *Citizenship education pedagogy : Teachers' characterisations (what teachers say and what teachers do)* (PhD Thesis). University of York.

Evans, M. (2006). Educating for citizenship : What teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of Education*, *29*(2), 410–435.

Fabre, M., Hagège, H., & Reynaud, C. (Éds). (2014). Les Éducations à ... *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, Dossier 1*(36). Repéré à http://journals.openedition.org/edso/875

Fauroux, R. (Éd.). (1996). *Pour l'école : Rapport de la Commission*. Paris : Calmann-Lévy : Documentation française.

Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, *44*(3), 413–447.

Felouzis, G. (2004). Les indicateurs de performances des lycées, une analyse critique. *Éducation & formations*, *70*, 83–95.

Felouzis, G., & Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école : Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *180*(5), 92‑92. https://doi.org/10.3917/arss.180.0092

Feyfant, A. (2010). L'éducation à la citoyenneté. *INRP - Institut National de Recherche Pédagogique, Dossier d'actualité de la VST*(57), 1–15.

Feyfant, A. (2015). Coéducation : Quelle place pour les parents ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, (98), 1‑24.

Fillion, L. (2012). *Éduquer à la citoyenneté : Construire des compétences sociales et civiques*. Amiens ; Paris : SCÉRÉN-CNDP-CRDP ; CRAP-"Cahiers pédagogiques.

Finkel, S. E. (2002). Civic Education and the Mobilization of Political Participation in Developing Democracies. *The Journal of Politics*, *64*(4), 994‑1020. https://doi.org/10.1111/1468-2508.00160

Finkelsztein-Ducros, D. (2003). Le tutorat entre élèves, une pratique citoyenne. Dans F. Galichet (Éd.), *Citoyenneté une nouvelle alphabétisation?* (pp. 25‑46). Dijon ; Strasbourg : CRDP Bourgogne ; CRDP Alsace.

Fishkin, J. S. (2011). *When the people speak : Deliberative democracy and public consultation*. Oxford : Univ. Press.

Flanagan, C. A., Cumsille, P., Gill, S., & Gallay, L. S. (2007). School and community climates and civic commitments : Patterns for ethnic minority and majority students. *Journal of educational psychology*, *99*(2), 421‑431.

Flonneau, M. (2004). *L'éducation à la citoyenneté : Cycles 2 et 3*. Paris : Nathan.

Florin, A., & Guimard, P. (2017). *Qualité de vie à l'école [Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ?]*. Paris : Cnesco, Conseil nationale d'évaluation du système scolaire. Repéré à http ://www.cnesco.fr

Forquin, J.-C. (1993). Note de synthèse [L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches]. *Revue française de pédagogie*, *102*(1), 69–106.

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Frank, P., Didier, J., Carine, S., & Dominique, B. (2010). Les déterminants des pratiques d'éducation à la santé à l'école primaire : Essai de catégorisation à partir du point de vue des enseignants. *Travail et formation en éducation*, (6).

Fraser, B. J. (1981). Learning environment in curriculum evaluation : A review. *Evaluation in Education*, *5*(1), 1‑93. https://doi.org/10.1016/0191-765X(81)90014-8

Freinet, C. (1960). *L'Education morale et civique*. Cannes : Editions de l'Ecole Moderne Française, B.E.M. Repéré à https://www.icem-pedagogie-freinet.org/bibliotheque-de-l-ecole-moderne-n-5-l-education-morale-et-civique#La%20morale%20ne%20s'enseigne%20pas%20;

Fumet, J.-C. (2013, 10 décembre). Enseignement laïque de la morale : Comment fait-on ailleurs ? *Le Café Pédagogique (L'Expresso)*. [Site d'information sur l'actualité pédagogique sur internet qui publie quotidiennement L'expresso]. Repéré à http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/12/10122013Article635222540762687522.aspx

Gage, N. L., & Needels, M. C. (1989). Process-Product Research on Teaching : A Review of Criticisms. *The Elementary School Journal*, *89*(3), 253‑300.

Gaillard, J.-M. (2000). *Un siècle d'école républicaine*. Paris : Seuil.

Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos : Diffusion Economica.

Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : Réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, *28*(1), 105‑124. https://doi.org/10.7202/007151ar

Galichet, F. (Éd.). (2003a). *Citoyenneté : Une nouvelle alphabétisation ?* Dijon ; Strasbourg : CRDP Bourgogne ; CRDP Alsace.

Galichet, F. (2003b). Combattre l'analphabétisme social. Dans F. Galichet (Éd.), *Citoyenneté : Une nouvelle alphabétisation?* (pp. 11‑22). Dijon; Strasbourg : CRDP Bourgogne ; CRDP Alsace.

Galichet, F. (2005a). *L'école, lieu de citoyenneté*. Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine) : ESF éd.

Galichet, F. (2005b). L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre. Dans *Colloque international salésien de Lyon*. Repéré à http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2011/10/L%C3%A9ducation-civique-en-France1.pdf

Galichet, F. (2012). Quelle éducation civique et morale aujourd'hui ? *Blé 91 : DSDEN Essonne [direction des services départementaux de l'éducation nationale de l'essonne]*, (48), 10–11.

Galston, W. A. (2004). Civic Education and Political Participation. *PS: Political Science and Politics*, *37*(2), 263‑266.

Galston, W. A. (2007). Civic Knowledge, Civic Education, and Civic Engagement : A Summary of Recent Research. *International Journal of Public Administration*, *30*(6‑7), 623‑642. https://doi.org/10.1080/01900690701215888

Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs : Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.24301

Garnier, P. (2012). Coopérer avec les parents : Une préoccupation des professeurs des écoles stagiaires ? *Recherche & formation*, (69), 121‑134. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1754

Gasparini, R. (2011). La note de vie scolaire. Tensions autour des principes de justice à l'école. *Déviance et Société*, *35*(4), 531‑553. https://doi.org/10.3917/ds.354.0531

Gaubert, P., & Blanquer, J.-M. (2012). Lettre de mission pour réflexion sur la pédagogie de la laïcité [adressé le 23 janvier 2012 à M. Abdennour Bidar, professeur de philosophie]. Dans A. Bidar (Éd.), *Pour une pédagogie de la laïcité à l'école* (pp. 135-136 [Annexe]). Paris : Documentation française.

Gauchet, M. (2007). *La démocratie d'une crise à l'autre*. Nantes : Editions Cécile Defaut.

Gaudet, S. (2018). Introduction : Citoyenneté des enfants et des adolescents. *Lien social et Politiques*, (80), 4. https://doi.org/10.7202/1044106ar

Gaudonville, T. (2017). *L'impact de la qualité de vie sur les performances scolaires et le développement*. Paris : CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire). Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_performances.pdf

Gaudreau, N., Frenette, É., & Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, *38*(2), 31‑60. https://doi.org/10.7202/1036762ar

Gaussel, M. (2016). Développer l'esprit critique par l'argumentation : De l'élève au citoyen. *Dossier de veille de l'IFÉ. n° 108. F*, (108). Repéré à https://edupass.hypotheses.org/978

Gayet, D. (2000). *L'école contre les parents*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Gayet, D. (2004). Entre parents et enseignants : Un jeu de représentations contrastées. Dans *Questions d'éducation familiale* (pp. 303–309). (S.l.) : (s.n.).

Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & Dam, G. ten. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, *9*, 158‑173. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001

George, J. (2003). De l'internat à la Vie scolaire. *Les Cahiers pédagogiques*, (415-dossier « Existe-t-il une vie scolaire »). Repéré à http://www.cahiers-pedagogiques.com/De-l-internat-a-la-Vie-scolaire

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques : Théories et pratique*. Paris : Armand colin.

Gidengil, E., Blais, A., Nevitte, N., & Nadeau, R. (2003). Turned off or tuned out? Youth participation in politics. *Electoral Insight*, *5*(2), 9–14.

Girard, C., & Le Goff, A. (2011). *La démocratie délibérative : Anthologie des textes fondamentaux*. Paris : Hermann.

Giraudeau, C., & Chasseigne, G. (Éds). (2015). *Psychologie, éducation et vie scolaire*. Paris : Publibook.

Glanville, J. L. (1999). Political socialization or selection? Adolescent extracurricular participation and political activity in early adulthood. *Social science quarterly*, *80*(2), 279–290.

Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Dans *Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education* (pp. 82‑88). The Ohio State University, Columbus, OH.

Gniewosz, B., & Noack, P. (2008). Classroom climate indicators and attitudes towards foreigners. *Journal of Adolescence*, *31*(5), 609‑624. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.10.006

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, *1*(3), 47‑69. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232

Goigoux, R., Jarlégan, A., & Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : Enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, *N° 19*(1), 9‑37.

Gokalp, A. (1989). L'école face à la diversité de ses publics. *Revue européenne des migrations internationales*, *5*(1), 63‑74. https://doi.org/10.3406/remi.1989.1196

Grangeat, M. (2008). *Coopérations et partenariats pour enseigner : Pratiques de l'éducation prioritaire*. Champigny-sur-Marne : SCEREN-CRDP Académie de Créteil.

Grangeat, M., & Muñoz, G. (2006). Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (95), 75‑88.

Graveleau, S. (2015, 30 avril). Les programmes d'histoire réveillent la guerre scolaire. *Le Monde*. Repéré à https://www.lemonde.fr/education/article/2015/04/30/les-programmes-d-histoire-reveillent-la-guerre-scolaire_4625682_1473685.html

Green, D. P., Aronow, P. M., Bergan, D. E., Greene, P., Paris, C., & Weinberger, B. I. (2011). Does knowledge of constitutional principles increase support for civil liberties? Results from a randomized field experiment. *The Journal of Politics*, *73*(2), 463–476.

Grinschpoun, M.-F. (2011). *L'analyse du contenu de la théorie à la pratique*. Paris : Enrick B. Editions.

Grossman, D. L., Lee, W. O., & Kennedy, K. J. (Éds). (2008). *Citizenship Curriculum in Asia and the Pacific*. Berlin : Springer Netherland.

Guilfoile, L., & Delander, B. (2014). Guidebook : Six proven practices for effective civic learning. *USA [United States of America] : ECS [Education Commission of the States]. Available online also at : Http://www. Ecs. Org/clearinghouse/01/10/48/11048. Pdf [accessed in Manila, Philippines : January 15, 2017]*.

Guillaumond, F., & Filleul, C. (2000). *L'enfant citoyen*. Paris : Magnard.

Gutmann, A., & Thompson, D. F. (2004). *Why deliberative democracy?* Princeton, NJ : Princeton Univ. Press.

Habermas, J. (1988). *L'espace public : Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Traduction par M. Buhot de Launay, Paris : Payot.

Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Les Editions du Cerf.

Haecht, A. van. (2012). *Crise de l'école, école de la crise*. Paris : L'Harmattan.

Hage, F. E., & Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : Une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation*, (36). https://doi.org/10.4000/edso.1048

Hahn, C. L. (1998). *Becoming political : Comparative perspectives on citizenship education*. Albany : State University of New York Press.

Hahn, C. L. (2010). Comparative civic education research : What we know and what we need to know. *Citizenship Teaching and Learning*, *6*(1), 5‑23. https://doi.org/10.1386/ctl.6.1.5_1

Hahn, C. L. (2015a). Comparative Civic Education : An Introduction. *Research in Comparative and International Education*, *10*(1), 3‑6. https://doi.org/10.1177/1745499914567815

Hahn, C. L. (2015b). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth : A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative and International Education*, *10*(1), 95‑119. https://doi.org/10.1177/1745499914567821

Hahn, C. L., & Alviar-Martin, T. (2008). International political socialization research. Dans L. S. Levstik & C. A. Tyson (Éds), *Handbook of research in social studies education* (1er édition, pp. 81‑108). New York : Routledge.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7. ed). Harlow : Pearson new international edition.

Halbwachs, M. (1944). La statistique en sociologie. Dans M. Halbwachs, *La Statistique : Ses applications. Les problèmes qu'elles soulèvent (septième semaine de synthèse)* (pp. 113‑160). Paris : Presses Universitaires de France.

Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools /Andrew W. Halpin, Don B. Croft.* Chicago : Midwest Administration Center, University of Chicago.

Hart, D., Donnelly, T. M., Youniss, J., & Atkins, R. (2007). High School Community Service as a Predictor of Adult Voting and Volunteering. *American Educational Research Journal*, *44*(1), 197‑219. https://doi.org/10.3102/0002831206298173

Haut Conseil à l'intégration. (2011). *Les défis de l'intégration à l'école et recommandations du Haut Conseil à l'intégration au Premier Ministre Relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République*. Paris : La Documentation Francaise Paris.

Heater, D. B. (1990). *Citizenship : The civic ideal in world history, politics and education*. New York : Longman.

Hess, D. E. (2002). Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms : Learning from Skilled Teachers. *Theory & Research in Social Education*, *30*(1), 10‑41. https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473177

Hirschi, T., & Selvin, H. C. (1975). *Recherches en delinquance : Principes de l'analyse quantitative*. Paris : Mouton Editeur.

Hollande, F. (2012, 9 octobre). Clôture de la concertation sur l'École [Discours de M. le Président de la République à la suite de la concertation sur l'École]. Paris (la Sorbonne).

Homana, G., Barber, C., & Torney-Purta, J. (2006). Assessing school citizenship education climate : Implications for the social studies. *Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE)*, (CIRCLE WORKING PAPER 48).

Hooghe, M., & Claes, E. (2009). Civic Education in Europe : Comparative Policy Perspectives from the Netherlands, Belgium, and France. Dans J. Youniss & P. Levine (Éds), *Engaging young people in civic life* (pp. 219‑234). Nashville, Tenn : Vanderbilt University Press.

Hooghe, M., & Wilkenfeld, B. (2008). The stability of political attitudes and behaviors across adolescence and early adulthood : A comparison of survey data on adolescents and young adults in eight countries. *Journal of Youth and Adolescence*, *37*(2), 155–167.

Hue, M.-C. (2001). Lorsque les élèves de Maternelle légifèrent. Dans C. Xypas, C. Hélou, P. Rayou, G. Cohn-Bendit, M.-C. Hue, & P. Brun (Éds), *L'éducation à la citoyenneté* (pp. 101‑119). Paris : L'Harmattan.

Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : De la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *32*(3), 649‑664. https://doi.org/10.7202/016280ar

Husser, A.-C. (2017). L'enseignement moral et civique dans les établissements scolaires français, une transversalité consistante? *Éthique en éducation et en formation : Les Dossiers du GREE*, (4), 12–29.

Husser, A.-C., Barthelmé, B., & Piqué, N. (Éds). (2009). *Les sources de la morale laïque : Héritages croisés*. Lyon : ENS ÉDITIONS.

Jacomino, B. (2013a). Freinet et la coopération. *Les cahiers pédagogiques*, (505). Repéré à http://www.cahiers-pedagogiques.com/Freinet-et-la-cooperation

Jacomino, B. (2013b). La morale laïque est-elle une arme contre les pauvres ? *Le Philosophoire*, *40*(2), 171‑174. https://doi.org/10.3917/phoir.040.0169

Jacquet-Francillon, F. (2003). La pédagogie institutionnelle comme éducation morale. *Le Télémaque*, *23*(1), 55‑64. https://doi.org/10.3917/tele.023.0055

Jacquet-Francillon, F. (2009). de la morale laïque à la morale umanitaire : Deux versions de la citoyenneté. Dans L. Loeffel (Éd.), *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui* (pp. 109‑124). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Jacquet-Francillon, F., Enfert, R. d', & Loeffel, L. (Éds). (2010). *Une histoire de l'école : Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIIIe-XXe siècles*. Paris : Retz.

Janichon, D. (2005). Qui a écrit les programmes scolaires de 1882? Ou l'institution d'une autorité républicaine en France. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (35), 59–74.

Janichon, D. (2010). *L'éducation aux valeurs à l'épreuve du socle commun* (PhD Thesis). Université de Bourgogne, IREDU, Dijon, France.

Janosz, M., Bouthillier, C., Bowen, F., Chouinard, R., & Desbiens, N. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles primaires (QES-primaire). *Montréal, QC: Université de Montréal*.

Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, *27*(2), 285–306.

Jarraud, F. (2008, 15 mars). « Instruction civique et morale » : Le grand retour de la réaction ? *Le café pédagogique*, p. Le mensuel n° 91 / Education civique – E.C.J.S.

Jeanne, Y. (2008). Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Reliance*, *28*(2), 113‑117. https://doi.org/10.3917/reli.028.0113

Jésu, F. (2004). *Co-éduquer : Pour un développement social durable*. Paris : Dunod.

Jospin, L. (1997, 20 juin). Le discours sur sa politique générale à l'Assemblée Nationale. *Libération*. Repéré à https://www.liberation.fr/evenement/1997/06/20/le-discours-de-jospin-i_209174

Jourdain, C., Daniel, M.-C., & Le Bouëdec, G. (Éds). (2018). *L'explicitation des valeurs au coeur de l'acte pédagogique : Enjeux et outils pratiques*. Lyon : Chronique sociale.

Kahane, D. J. (Éd.). (2010). *Deliberative democracy in practice*. Vancouver : UBC Press.

Kahn, P. (2001). *Condorcet : L'école de la raison*. Paris : Hachette Education.

Kahn, P. (2006). Les laïcités de l'éole républicaine. Dans V. Troger (Éd.), *Une histoire de l'éducation et de la formation* (pp. 99‑110). Auxerre : Sciences Humaines Éditions.

Kahn, P. (2007). La lettre de Guizot aux instituteurs (juillet 1833). Éléments pour une préhistoire de la déontologie enseignante. *Les Sciences de l'éducation—Pour l'Ère nouvelle*, *40*(2), 115. https://doi.org/10.3917/lsdle.402.0115

Kahn, P. (2008). La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : L'impossible réforme ? *Le Télémaque*, *34*(2), 43. https://doi.org/10.3917/tele.034.0043

Kahn, P. (2009). Existe-t-il une morale laïque ? Les paradoxes de Condorcet. Dans *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui* (pp. 21‑26). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Kahn, P. (2015a). « L'enseignement moral et civique » : Vain projet ou ambition légitime ? Éléments pour un débat. *Carrefours de l'éducation*, *39*(1), 185‑202. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0185

Kahn, P. (2015b, 11 juin). *Présentation du programme de l'enseignement moral et civique—Intervention de M.Kahn Pierre*. Repéré à https://www.canal-u.tv/video/eduscol/presentation_du_programme_de_l_enseignement_moral_et_civique_intervention_de_m_kahn_pierre.18662

Kahn, P. (2016). De Ferry à Peillon. Réflexions sur l'éducation morale à l'école. *Le Télémaque*, *50*(2), 155‑160. https://doi.org/10.3917/tele.050.0155

Kahn, P. (2017). Les enjeux de l'enseignement moral et civique. Dans Interlignes (Éd.), *Enseignement moral et civique, parcours citoyen au lycée professionnel* (pp. 3‑11). Versailles : interlignes.

Kahne, J., Hodgin, E., & Eidman-Aadahl, E. (2016). Redesigning Civic Education for the Digital Age : Participatory Politics and the Pursuit of Democratic Engagement. *Theory & Research in Social Education*, *44*(1), 1‑35. https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1132646

Kahne, J., & Middaugh, E. (2008). Democracy for Some : The Civic Opportunity Gap in High School. *Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE)*, (CIRCLE WORKING PAPER 59).

Kahne, J., Rodriguez, M., Smith, B., & Thiede, K. (2000). Developing Citizens for Democracy? Assessing Opportunities to Learn in Chicago's Social Studies Classrooms. *Theory & Research in Social Education*, *28*(3), 311‑338. https://doi.org/10.1080/00933104.2000.10505911

Kahne, J., & Sporte, S. E. (2008). Developing Citizens : The Impact of Civic Learning Opportunities on Students' Commitment to Civic Participation. *American Educational Research Journal*, *45*(3), 738‑766. https://doi.org/10.3102/0002831208316951

Kennedy, K. J., & Howard, C. (2004). Elite constructions of civic education in Australia. Dans J. Demaine (Éd.), *Citizenship and Political Education Today*. New York : Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230522879

Kerneis, J., Marquat, C., & Diemer, A. (2014). Les éducations à, enjeux et perspectives pour notre système éducatif, les cas de l'éducation au développement durable et de l'éducation aux Médias et à l'Information. Dans *«Les «éducations à» : Un (des) levier (s) de transformation du système éducatif?*

Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum : An international review. *School Field*, *10*(3/4), 5–32.

Kerr, D., & Cleaver, E. (2009). Strengthening education for citizenship and democracy in England : A progress report. *Engaging young people in civic life*, 235–272.

Kerzil, J. (2002). L'éducation interculturelle en France : Un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation*, *14*(2), 120. https://doi.org/10.3917/cdle.014.0120

Keser, F., Akar, H., & Yildirim, A. (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, *43*(6), 809–837. https://doi.org/10.1080/00220272.2011.591433

Kherroubi, M., Peignard, E., & Robert, A. D. (1998). Des enseignants et des établissements mobilisés. *Carrefours de l'éducation*, (6), 44–63.

Kherroubi, Martine. (2008). *Des parents dans l'école*. Toulouse : Eres.

Kherroubi, Martine, & Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : Résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, *146*(1), 115‑190. https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3101

Kherroubi, Martine, & Van Zanten, A. (2000). La coordination du travail dans les établissements 'difficiles' : Collégialité, division des rôles et encadrement. *Education et sociétés*, *6*(2), 65–92.

Kintzler, C. (2012). L'école de la République : Refondation ou réforme ? [Contribution à la concertation « Refondons l'école de la République » lancée le 5 juillet 2012 par M. Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale]. *Revue Skhole*. Repéré à http://skhole.fr/l-%C3%A9cole-de-la-r%C3%A9publique-refondation-ou-r%C3%A9forme-par-catherine-kintzler

Kisby, B., & Sloam, J. (2009). Revitalising Politics : The Role of Citizenship Education. *Representation*, *45*(3), 313‑324. https://doi.org/10.1080/00344890903129582

Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development : Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco : Harper & Row, C1981.

Kong, C.-K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environments Research*, *11*(2), 111‑129. https://doi.org/10.1007/s10984-008-9040-9

Kusters, W. (2011). Les politiques éducatives de la Troisième République et les enfants d'immigrants belges dans le département du Nord. *Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde*, (46), 15–31.

Kymlicka, W. (2002). *Contemporary political philosophy : An introduction* (2nd ed). Oxford ; New York : Oxford University Press.

La Chalotais. (1763). *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*. Paris : rediffusé en ligne par la BNF. Repéré à https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k854049

Labregere, R. (Éd.). (2010). *Territoires éducatifs : Quand la vie scolaire prend l'initiative*. Paris : L'Harmattan.

Lalanne, A. (2017). *Enseignement moral et civique : Le défi toujours renouvelé de l'école*. Paris : L'Harmattan.

Lanfrey, A. (2003). *Sécularisation, séparation et guerre scolaire : Les catholiques français et l'école, 1901-1914*. Paris : Cerf.

Lange, J.-M., & Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et «éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable» : Quelles questions, quels repères?

Langevin, P., & Wallon, H. La réforme de l'enseignement : Projet «Langevin-Wallon » (1947).

Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Economica Anthropos.

Larivée, S. J., & Garnier, P. (2014). Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : Éléments de comparaison France–Québec. *Formation et profession*, *22*(1), 27‑40.

Larivée, S. J., Kalubi, J.-C., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : Entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, *32*(3), 525. https://doi.org/10.7202/016275ar

Larivière, N., & Corbière, M. (Éds). (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Latimer, C., & Hempson, K. M. (2012). Using Deliberation in the Classroom : A Teaching Pedagogy to Enhance Student Knowledge, Opinion Formation, and Civic Engagement. *Journal of Political Science Education*, *8*(4), 372‑388. https://doi.org/10.1080/15512169.2012.729447

Laveault, D., & Grégoire, J. (2014). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation* (3e édition). Bruxelles : De Boeck.

Le Du, M. (2007). Le constructivisme comme mythologie. *Revue de métaphysique et de morale*, *56*(4), 449‑468. https://doi.org/10.3917/rmm.074.0449

Le Fur, L., Mongaillard, V., Proust, C., & De Saint Sauveur, C. (2011, 31 août). Luc Chatel : «Je fais revenir la morale à l'école». *Le Parisien*. Repéré à http://www.leparisien.fr/societe/luc-chatel-je-fais-revenir-la-morale-a-l-ecole-31-08-2011-1585860.php

Le Gal. (2008). *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté.* (2e édition). Bruxelles : De Boeck Université.

Le Gal, J., & Berteloot, D. (1999). *Coopérer pour développer la citoyenneté : La classe coopérative*. Paris : Hatier.

Le Goff, A. (2011). Vers une approche pragmatiste et critique de la démocratie délibérative. *Cités*, *47‑48*(3), 263. https://doi.org/10.3917/cite.047.0263

Le Guével, G. (2010). Pratiquer la « vie scolaire » à l'école primaire. *Les Cahiers pédagogiques*, (485-Dossier "La vie scolaire : l'affaire de tous ?" Coordonné par Patrick Hubert). Repéré à http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pratiquer-la-vie-scolaire-a-l-ecole-primaire

Lebaron, F. (2006). *L'enquête quantitative en sciences sociales : Recueil et analyse des données*. Paris : Dunod.

Lee, W. O., & Leung, S. W. (2006). Global citizenship education in Hong Kong and Shanghai secondary schools : Ideals, realities and expectations. *Citizenship Teaching and Learning*, *2*(2), 68–84.

Lee, Wing. On., & Fouts, J. T. (Éds). (2005). *Education for social citizenship : Perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*. Hong Kong : Hong Kong University Press.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition). Montréal (Québec) : Guérin éditeur.

Legrand, L. (1990). *Les politiques de l'éducation, que sais-je?* (2e éd). Paris : Presses Universitaires de France.

Legrand, L. (1991). Enseigner la morale aujourd'hui ? *Revue française de pédagogie*, *97*(1), 53‑64. https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1340

Leleux, C. (2004). *Éducation a la citoyenneté apprendre les valeurs et les normes de 5 à14 ans* (Vol. 28). Bruxelles : De Boeck.

Leleux, C. (2009). La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (166), 71–87.

Leleux, C., & Rocourt, C. (2010). *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté : Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*. Bruxelles : De Boeck.

lelièvre, claude. (2015, 9 janvier). Le « "nom de Dieu" » à l'école laïque. *Club de Mediapart*. Repéré à https://blogs.mediapart.fr/claude-lelievre/blog/090115/le-nom-de-dieu-lecole-laique

Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires : 1789-1989*. Paris : Nathan.

Lelièvre, C. (1999). *Jules Ferry : La République éducatrice*. Paris : Hachette Education.

Lenoir, Y. (2017). L'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire : Raisons d'être, caractéristiques et mise en oeuvre dans les processus d'enseignement-apprentissage. *TrajEthos*, *6*(1), 87‑104.

Lenoir, Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E., & Mcconnel, A. C. (2007). À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement. *Documents du CRIE et de la CRCIE*, *2*.

Lenoir, Y., & Tochon, F. (2004). L'enseignant expert : Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche & Formation*, *47*(1, thématique : La construction de l'expert), 9‑23. https://doi.org/10.3406/refor.2004.1924

Lenoir, Y., Xypas, C., & Jamet, C. (2006). *École et citoyenneté : Un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin.

Lepeletier de Saint-Fargeau. (1793). *Plan d'éducation nationale [présenté à la Convention par Maximilien Robespierre, au nom de la Commission d'instruction publique]*

(Diffusé sur l'internet par BNF). Paris : imprimé par ordre de la Convention Nationale. Repéré à https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48991b

Leplat, J. (1992). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie : Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octares.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.

Leray, C. (2008). *L'analyse de contenu : De la théorie à la pratique: la méthode Morin-Chartier*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Leroy, C. (2016). L'effet-maître, l'effet-classe, l'effet-établissement. *Sciences humaines, N° 285*(10), 21‑21.

Levasseur, L., & Duval, S. (2012). Vers une «socialisation démocratique» des élèves du primaire? *Formation et profession*, *20*(1), 41‑57. https://doi.org/10.18162/fp.2012.174

Levine, P. (2007a). Deliberation as a Civic Pedagogy. Dans K. G. Brown, L. A. Flowers, & P. Levine (Éds), *The Impact of Civic Engagement Efforts on Students : Creating a nexus between research scholars and practitioners* (pp. 5‑9). (S.l.) : Upper Midwest Campus Compact Consortium. Repéré à http://www.mncampuscompact.org/wp-content/uploads/2013/05/Impact-of-Civic-Engagement-Efforts-on-Students.pdf

Levine, P. (2007b). *The future of democracy : Developing the next generation of American citizens*. Medford, Mass. : Hanover, NH : Tufts University Press ; University Press of New England.

Levine, P., Gibson, C., Battistoni, R., H. Berman, S., H. Billig, S., Both, D., & Brown, N. (2003). *The Civic Mission of Schools* (Rapport No. Special Report). New York, USA : Carnegie Corporation of New York and CIRCLE: The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement.

Levinson, M. (2007). The Civic Achievement Gap. CIRCLE Working Paper 51. *Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE), University of Maryland*.

Levinson, M. (2011). Benefits of Civic Education : Increased Equality and Narrowed Civic Empowerment Gap. Dans J. Gould (Éd.), *Guardian of Democracy : The Civic Mission of Schools*. Philadelphia, PA : Leonore Annenberg Institute for Civics of the Annenberg Public Policy Center at the University of Pennsylvania and the Campaign for the Civic Mission of Schools. Repéré à https://dash.harvard.edu/handle/1/10861135

Li, H., Kennedy, K. J., & Tan, C. B. (2016). Chinese teachers' perceptions of the 'good citizen' : Implications for implementing China's civic education curriculum. *Citizenship Teaching & Learning*, *11*(2), 139‑155. https://doi.org/10.1386/ctl.11.2.139_1

Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. Columbia University, New York.

Loeffel, L. (2003). Instruction civique et éducation morale : Entre discipline et « métadiscipline ». Dans D. Denis & P. Kahn (Éds), *L'École républicaine et la question des savoirs : Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson* (pp. 17‑44). Paris : CNRS Éditions. https://doi.org/10.4000/books.editionscnrs.3043

Loeffel, L. (2007). Morale laïque et démocratie. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, *39*(1), 67‑80. https://doi.org/10.3406/spira.2007.1255

Loeffel, L. (Éd.). (2009a). *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Loeffel, L. (2009b). *Enseigner la démocratie : Nouveaux enjeux, nouveaux défis*. Paris : Armand Colin.

Loeffel, L. (2009c). La laïcité et l'éducation du citoyen : Le lien en question. Dans L. Loeffel (Éd.), *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui* (pp. 99‑108). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Loeffel, L. (2013). *La morale à l'école selon Ferdinand Buisson*. Paris : Tallandier.

Loeffel, L. Intervention au Sénat [Analyse des difficultés rencontrées par l'école dans la transmission des valeurs de la République]. , § Service public de l'éducation, repères républicains et difficultés des enseignants (2015). Paris : Le Sénat. Repéré à http://www.senat.fr/compte-rendu-commissions/20150406/ce_education.html

Longo, N. V. (2013). Deliberative Pedagogy in the Community : Connecting Deliberative Dialogue, Community Engagement, and Democratic Education. *Journal of Public Deliberation*, *9,Iss. 2*(16). Repéré à https://www.publicdeliberation.net/jpd/vol9/iss2/art16/

Lopes, J., Benton, T., & Cleaver, E. (2009). Young people's intended civic and political participation : Does education matter? *Journal of youth studies*, *12*(1), 1–20.

Losito, B. (2003). Civic Education in Italy : Intended curriculum and students' opportunity to learn. *JSSE-Journal of Social Science Education*, *2*(2).

M. Sarkozy. (2007, 4 septembre). Lettre aux éducateurs. Repéré à https://www.lemonde.fr/societe/article/2007/09/04/l-integralite-de-la-lettre-aux-educateurs-de-m-sarkozy_950952_3224.html

Mabilon-Bonfils, B., & Saadoun, L. (2001). *Sociologie politique de l'école* (1re éd). Paris : Presses universitaires de France.

Mabilon-Bonfils, B., & Saadoun, L. (2008). *L'école en crise?* Paris : Ellipses.

Macedo, S. (Éd.). (2005). *Democracy at risk : How political choices undermine citizen participation and what we can do about it*. Washington, D.C : Brookings Institution Press.

MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream

schools : An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education, 29,* 46‑52. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006

Malin, A., & Linnakylä, P. (2001). Multilevel modelling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research, 45*(2), 145–166.

Manganelli, S., Alivernini, F., Lucidi, F., & Di Leo, I. (2012). Expected political participation in Italy : A study based on Italian ICCS data. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46,* 1476–1481.

Manning, N., & Edwards, K. (2014a). Does civic education for young people increase political participation? A systematic review. *Educational Review, 66*(1), 22‑45. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.763767

Manning, N., & Edwards, K. (2014b). Why Has Civic Education Failed to Increase Young People's Political Participation? *Sociological Research Online, 19*(1), 1‑12. https://doi.org/10.5153/sro.3206

Marcel, J.-F. (1997). *L'action enseignante. Éléments pour une théorie : La contextualis-action* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse Il -Le Mirail, Toulouse.

Marcel, J.-F. (1998). Quand une théorie de l'action enseignante interroge la formation des enseignants. *Penser L'éducation, 5,* 85–111.

Marcel, J.-F. (2002a). Approche descriptive des pratiques langagières de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle,* (2), 7–30.

Marcel, J.-F. (2002b). La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes. Dans Margerite Altet & J.-F. Marcel (Éds), *Les sciences de l'éducation : Des recherches, une discipline*. Paris : L'Harmattan.

Marcel, J.-F. (2002c). Le concept de contextualisation et le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire. Dans *Actes du Congrès International AECSE*. Lille : Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation.

Marcel, J.-F. (2002d). Le concept de contextualisation : Un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie : « recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation »*, *138*(1), 103‑113. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2868

Marcel, J.-F. (2004a). L'école comme espace de pratiques professionnelles et les interactions individualisées dans la classe. *Carrefours de l'éducation, 18*(2), 42. https://doi.org/10.3917/cdle.018.0042

Marcel, J.-F. (Éd.). (2004b). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : L'Harmattan.

Marcel, J.-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Les Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education*, *12*(1), 47‑64.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Perisset Bagnoud, D., & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Marcel, J.-F., & Garcia, A. (2009). Contribution à une théorisation des interrelations entre les pratiques enseignantes de travail partagé et les pratiques d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation—Pour l'Ère nouvelle*, *42*(2), 27‑42. https://doi.org/10.3917/lsdle.422.0027

Marcel, J.-F., & Rayou, P. (2004). Recherches contextualisées en éducation. *Paris : INRP*.

Marchand, P. (1992). L'instruction civique en France. Quelques éléments d'histoire. *Spirale-Revue de Recherches en Éducation*, *7*(7 [numéro thématique : Instruction-Education civique]), 11–41.

Marks, G. (1998). *Attitudes to school life : Their influences and their effects on achievement and leaving school* (Rapport No. 5). Camberwell, Victoria : ACER, Australian Council for Educational Research. Repéré à https://research.acer.edu.au/lsay_research/62

Marti, J. L., & Besson, S. (2017). *Deliberative Democracy and its Discontents* (1 edition). London and New York : Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315258249

Martin, J.-P. (2006). Conflits scolaires avant 1880. Dans V. Troger (Éd.), *Une histoire de l'Éducation et de la formation* (pp. 55‑68). Auxerre : Sciences Humaines Éditions.

Martin, O. (1999). Raison statistique et raison sociologique chez Maurice Halbwachs. *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, *1*(1), 69‑101. https://doi.org/10.3917/rhsh.001.0069

Martinetti, F. (2015). *Les valeurs de la République*. Futuroscope : Canopé éditions.

Maubant, P. (2006). L'éducation à la citoyenneté sous l'éclairage de l'approche par compétences. Dans Y. Lenoir, C. Xypas, & C. Jamet, *École et citoyenneté, un défi multiculturel. Armand Colin* (pp. 207–222). Paris : Armand Colin.

Maubant, P. (2010). D'une approche impressionniste des pratiques enseignantes à une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants. Dans S. Martineau & P. Maubant (Éds), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (pp. 33‑79). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Maulini, O. (2009). Du métier d'élève au métier d'étudiant : Apprendre doit-il être intéressant ? *Résonances*, (4), 4‑6.

Maurice, J.-J., & Allègre, É. (2002). Invariance temporelle des pratiques enseignantes : Le temps donné aux élèves pour chercher. *Revue française de pédagogie*, *138*(1), 115‑124. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2869

Maury, L. (1996). *Les origines de l'école laïque en France*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mazalto, M. (2005). *Une école pour réussir : L'effet établissement*. Paris : L'Harmattan.

Mc Andrew, M., Tessier, C., & Bourgeault, G. (1997). L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux Etats-Unis et en France : Des orientations aux réalisations. *Revue française de pédagogie*, *121*(1), 57‑77. https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1146

McDevitt, M., & Kiousis, S. (2006a). Deliberative learning : An evaluative approach to interactive civic education. *Communication education*, *55*(3), 247–264.

McDevitt, M., & Kiousis, S. (2006b). Experiments in Political Socialization : Kids Voting USA as a Model for Civic Education Reform. CIRCLE Working Paper 49. *Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE), University of Maryland*.

McDevitt, M., Kiousis, S., Wu, X., Losch, M., & Ripley, T. (2003). *The Civic Bonding of School and Family : How Kids Voting Students Enliven the Domestic Sphere. CIRCLE Working Paper 07*. Washington : Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE). Repéré à https://eric.ed.gov/?id=ED498895

McNeal Jr, R. B. (1998). High school extracurricular activities : Closed structures and stratifying patterns of participation. *The Journal of Educational Research*, *91*(3), 183–191.

McNeal Jr, R. B. (1999). Participation in high school extracurricular activities : Investigating school effects. *Social Science Quarterly*, 291–309.

Méard, J., & Bruno, F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : Analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. *Travail et formation en éducation*, (2). Repéré à http://journals.openedition.org/tfe/718

Médici, A. (1941). *L'Éducation nouvelle* (13e édition corrigée : 1990). Paris : Presses Universitaires de France.

Médici, A. (1948). *L'éducation nouvelle ; ses méthodes se progrès*. Paris : Presses universitaires de France.

Meirick, P. C., & Wackman, D. B. (2004). Kids voting and political knowledge : Narrowing gaps, informing votes. *Social Science Quarterly*, *85*(5), 1161–1177.

Meirieu, P. (2017). Une pédagogie pour la République, introduction pour l'ouvrage. Dans J.-M. Zakhartchouk, *Quelle pédagogie pour transmettre les valeurs de la République?* Paris : Esf éditeur.

Meirieu, P., & Hameline, D. (2000). *L'école et les parents : La grande explication*. Paris : Plon.

Meirieu, P., & Le Bars, S. (2001). *La machine-école*. Paris : Gallimard.

MEN. (2006, 28 septembre). Gilles de Robien salue l'adoption par les députés européens des compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie [Communiqué de presse]. *Ministère de l'Éducation nationale*. [Site officiel]. Repéré à

http://www.education.gouv.fr/cid4003/competences-cles-pour-l-education-et-la-formation-tout-au-long-de-la-vie.html

MEN. (2013a). Le guide « Agir sur le climat scolaire à l'école primaire ». Ministère de l'Éducation Nationale. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/69/6/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf

MEN. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013). Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id

MEN. (2014, 17 janvier). Référentiel pour l'éducation prioritaire. *éduSCOL [pour l'École de la confiance : Informer et accompagner les professionnels de l'éducation]*. [Site officiel]. Repéré à https://eduscol.education.fr/cid76446/referentiel-pour-l-education-prioritaire.htm?mddtab=33023#lien0

MEN (Éd.). (2015a). *Climat scolaire et bien-être à l'école*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

MEN. (2015b). Ministère de l'Éducation nationale : Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République - Annonce des mesures - 22 janvier 2015. *Journal du droit des jeunes*, *341*(1), 48‑54. https://doi.org/10.3917/jdj.341.0048

MEN. (2018, 29 mai). Les enjeux du travail de mémoire. *éduSCOL [pour l'École de la confiance : Informer et accompagner les professionnels de l'éducation]*. [Site officiel]. Repéré à http://eduscol.education.fr/cid74026/les-enjeux-du-travail-de-memoire.html

MEN, & CANOPE. (2014). Climat scolaire [Site collaboratif]. Repéré à http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html

Ménard, C. (2017). Déplacements et tensions dans les politiques éducatives de 1985 à 2015 : L'exemple des injonctions à propos de l'enseignement moral et civique. *Éducation et socialisation*, (46). https://doi.org/10.4000/edso.2681

Ménard, L., Hoffmann, C., & Lameul, G. (2017). Effets de la formation à l'enseignement sur les pratiques des nouveaux enseignants-chercheurs. *Recherche & formation*, (1), 125–140.

Mendel, G. (2003). *Pourquoi la démocratie est en panne : Construire la démocratie participative*. Paris : La Découverte.

Menezes, I. (2003a). Civic education in Portugal : Curricular evolutions in basic education. *JSSE-Journal of Social Science Education*, *2*(2), 1‑13. https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v2-i2-474

Menezes, I. (2003b). Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement : Implications for citizenship education projects. *European Educational Research Journal*, *2*(3), 430–445.

Mercier, D. (2005). L'enseignement de la morale au quotidien : Le rôle des inspecteurs primaires, 1880-1914. *Histoire de l'éducation*, (105), 45‑66. https://doi.org/10.4000/histoire-education.1308

Mérini, C. (1995). Entre savoirs scolaires et pratiques sociales : Le partenariat à l'école. *Spirale—Revue de recherches en éducation*, *16*(1), 169‑184. https://doi.org/10.3406/spira.1995.1699

Mérini, C., Jourdan, D., Victor, P., Simar, C., & Bizzoni-Prévieux, C. (2008). Faire équipe pour améliorer le climat scolaire : Éléments d'évaluation. Dans *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*. Genève, Suisse. Repéré à 〈 https://plone2.unige.ch/admee08/communications-individuelles/m-a2/m-a2-3〉

Metzger, D. J., & Barr, R. D. (1978). The Impact of School Political Systems on Student Political Attitudes. *Theory & Research in Social Education*, *6*(2), 48‑79. https://doi.org/10.1080/00933104.1978.10506029

Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation : Étude comparative internationale*. Lyon, France : Institut national de recherche pédagogique, Service de veille scientifiue et ….

Meunier, O. (2008). *De la démocratisation de la société à celle des formes de connaissance : Vers une ouverture de la forme scolaire aux savoirs socioculturels?* Paris : L'Harmattan.

Meuret, D. (2000). Établissements scolaires : Ce qui fait la différence. *L'Année sociologique (1940/1948-)*, *50*(2), 545–555.

Migeot-Alvarado, J. (2003). *La relation école-familles : « Peut mieux faire »*. Issy-les-Moulineaux [France] : E.S.F.

Milner, H. (2008). The informed political participation of young Canadians and Americans, (CIRCLE WORKING PAPER 60).

Milner, H., Nguyen, C., & Boylston, F. (2008). Variations in Civic Education : The IDEA Civic Education Database. Dans *Civic Education and Political Participation Workshop*. Université de Montréal.

Monceau, G. (2008a). Implications scolaires des parents et devenirs scolaires des enfants. Dans *Des parents dans l'école* (IEA, pp. 37‑87). Ramonville Saint-Agne ; Toulouse : ERES.

Monceau, G. (2008b). La place de la coopération dans la dynamique des équipes enseignantes en zep. Dans *Des parents dans l'école* (pp. 179–205). Ramonville Saint-Agne : Toulouse : ERES.

Monin, N. (2007). Crise de l'école et division des tâches dans l'enseignement secondaire. La position du Conseiller principal d'Education. *Recherches & éducations*, (15). Repéré à http://journals.openedition.org/rechercheseducations/245

Monjo, R. (1998). L'Éducation à la citoyenneté : Socialisation républicaine ou socialisation démocratique ? Dans *Vers une socialisation démocratique*. Nîmes : Théétète. Repéré à http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php3?id_article=204

Moos, R. H. (1974). *The social climate scales : An overview*. Palo Alto, Californie : Consulting Psychologists Press.

Moos, R. H. (1976). *The human context : Environmental determinants of behavior*. New York : Wiley.

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

Mougniotte, A. (1996). *L'école de la république : Pour une éducation à la démocratie*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. Dans *Actes du 1er colloque international francophone sur les méthodes qualitatives* (Vol. RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 3, pp. 1–27). Université Paul Valéry, Montpellier III.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu : Des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Muller, C. (1996). Les nouveaux programmes pour l'école primaire. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (12), 94‑97. https://doi.org/10.4000/ries.3429

Müller, H.-P. (2013). Société, morale et individualisme. La théorie morale d'Emile Durkheim. *Trivium. Revue franco-allemande de sciences humaines et sociales—Deutsch-französische Zeitschrift für Geistes- und Sozialwissenschaften*, (13). Traduction par D. Renault. Repéré à http://journals.openedition.org/trivium/4490

Myers, J. P. (2006). Citizenship education practices of politically active teachers in Porto Alegre, Brazil and Toronto, Canada. *Comparative Education Review*, *51*(1), 1–24.

Nabatchi, T. (2010). Deliberative democracy and citizenship : In search of the efficacy effect. *Journal of Public Deliberation*, *6*(2), 8.

Nathalie, Y., Debarbieux, E., & Didier, J. (2011). Le climat scolaire à l'école primaire étude de l'influence des variables de milieu sur sa perception par les élevés de 6 à 8 ans. *International Journal of Violence and School*, (12), 112‑133.

Ndinga, P., & Frenette, E. (2010). Élaboration et validation de l'Échelle de motivation à bien réussir un test (ÉMRT). *Mesure et évaluation en éducation*, *33*(3), 99‑123. https://doi.org/10.7202/1024893ar

Neblo, M. A. (2015). *Deliberative democracy between theory and practice*. New York : Cambridge University Press.

Newton, R. G., & Spurrell, D. J. (1967a). A Development of Multiple Regression for the Analysis of Routine Data. *Applied Statistics*, *16*(1), 51‑64. https://doi.org/10.2307/2985237

Newton, R. G., & Spurrell, D. J. (1967b). Examples of the Use of Elements for Clarifying Regression Analyses. *Applied Statistics*, *16*(2), 165‑172. https://doi.org/10.2307/2985778

Niemi, N. S., & Niemi, R. G. (2007). Partisanship, participation, and political trust as taught (or not) in high school history and government classes. *Theory & Research in Social Education*, *35*(1), 32–61.

Nora, P. (Éd.). (2004). *Les lieux de mémoire. 1, La République, la Nation* (Nachdr.). Paris : Gallimard.

Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *26*(3), 237‑257. https://doi.org/10.3102/01623737026003237

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence : Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of youth and adolescence*, *40*(7), 889–901.

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

Obin, J.-P. (2002). Qu'est-ce que la " vie scolaire " ? [Cours pour les CPE1]. IUFM de Lyon.

Obin, J.-P. (2006). La question de l'éducation dans l'école française. *La revue de l'inspection générale*, *3, "Existe-t-il un modèle éducatif français ?"*, 76–84.

Obin, J.-P. (2007). La vie scolaire, l'éducation et la pédagogie. Dans A. Picquenot, *De la vie scolaire à la vie de l'élève*. Dijon : Canopé - CRDP de Dijon.

Obin, J.-P., Daux-Garcia, C., & Pau-Langevin, G. (2013). *20 situations réelles de vie scolaire : Analysées et commentées*. Paris : Hachette Education.

Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école : Sur la morale laïque*. Paris : Bernard Grasset.

Ognier, P. (2008). *Une école sans Dieu? 1880 - 1895 ; l'invention d'une morale laïque sous la IIIe République*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Oldfield, M. (1998). Citizenship and community : Civic republicanism and the modern world. Dans G. Shafir (Éd.), *The citizenship debates : A reader*. Minneapolis : University of Minnesota Press.

Olry-Louis, I. (2003). Coopérer et apprendre par le dialogue – enjeux et perspectives. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (32/3), 343‑358. https://doi.org/10.4000/osp.2778

Osler, A., & Starkey, H. (2009). Citizenship education in France and England : Contrasting approaches to national identity and diversity. Dans J. A. Banks (Éd.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 354–367). New York and London : Routledge.

Oury, F., & Pain, J. (1972). *Chronique de l'école-caserne*. Paris : F. Maspero.

Paget, D. (2017). Savoirs, compétences, disciplines, transversalité, interdisciplinarité, socle commun, culture commune. *Dialogues du GFEN [republié par L'institut]*, (164). Repéré à http://institut.fsu.fr/Savoirs-competences-disciplines-transversalite-interdisciplinarite-socle-commun.html

Pagoni, M. (2009a). La participation des élèves en questions : Travaux de recherche en France et en Europe. *Carrefours de l'éducation*, *28*(2), 123‑149. https://doi.org/10.3917/cdle.028.0123

Pagoni, M. (2009b). Rencontre avec François Audigier : Éducation à la citoyenneté et participation. *Carrefours de l'éducation*, *28*(2), 150‑156. https://doi.org/10.3917/cdle.028.0150

Pagoni, M. (2010). La gestion des conseils de classe à l'école primaire : Quelle professionnalité de l'enseignant ? *Travail et formation en éducation*, (5). Repéré à http://journals.openedition.org/tfe/1124

Pagoni, M. (2011). Conceptualisation des règles scolaires et éducation à la citoyenneté au sein des conseils de coopérative. *Carrefours de l'éducation*, *31*(1), 177‑192. https://doi.org/10.3917/cdle.031.0177

Pagoni, M., Haeberli, P., & Poucet, B. (2009). Participation et éducation à la citoyenneté. *Carrefours de l'éducation*, *28*(2), 3‑8. https://doi.org/10.3917/cdle.028.0003

Pagoni, M., & Tutiaux-Guillon, N. (2012). Les éducations à… : Nouvelles recherches, nouveaux questionnements? *Spirale–Revue de Recherches en Éducation*, (50), 3–10.

Panayides, P. (2013). Coefficient Alpha : Interpret With Caution. *Europe's Journal of Psychology*, *9*(4), 687‑696. https://doi.org/10.5964/ejop.v9i4.653

Parizot, I. (2012). L'enquête par questionnaire. Dans S. Paugam (Éd.), *L'enquête sociologique* (pp. 93‑113). Paris : Presses Universitaires de France.

Parvin, P. (2015). Is deliberative democracy feasible? Political disengagement and trust in liberal democratic states. *The Monist*, *98*(4), 407–423.

Parvin, P. (2018). Democracy Without Participation : A New Politics for a Disengaged Era. *Res Publica*, *24*(1), 31‑52. https://doi.org/10.1007/s11158-017-9382-1

Pasek, J., Feldman, L., Romer, D., & Jamieson, K. H. (2008). Schools as incubators of democratic participation : Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Developmental Science*, *12*(1), 26–37. https://doi.org/10.1080/10888690801910526

Pasteur, J., & Widmaier, C. (Éds). (2018). *L'éducation à la citoyenneté : Actes des journées d'étude des 5 et 6 novembre 2015*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

Payet, J.-P. (2017). *École et familles : Une approche sociologique* (1re éd.). Bruxelles : De Boeck.

Peillon, V. (2010). *Une religion pour la République : La foi laïque de Ferdinand Buisson*. Paris : Editions du Seuil.

Peillon, V. (2012, 12 octobre). Pour un enseignement laïque de la morale. [Lettre adressé à Mme Laurence Loeffel pour conduire une mission de réflexion sur l'enseignement de la morale laïque]. Repéré à https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000246.pdf

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

Perrenoud, P. (2005). Le métier des élèves leur appartient. *Educateur*, (4), 26‑30.

Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (8e édition). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York : Macmillan.

Péteaut, G., Louis, F., & Claus, P. (2011). *Note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, juillet 2010 : La mise en œuvre des programmes dans les classes et les évaluations nationales des élèves comme outil de pilotage du premier degré* (Rapport No. 2010‑092). Paris : IGEN : Inspection générale de l'Éducation nationale & Inspection générale de l'administration de l'Éducation national e et de la Recherche.

Peterson, A., & Tudball, L. (Éds). (2017). *Civics and citizenship education in Australia : Challenges, practices and international perspectives*. London ; New York : Bloomsbury Academic.

Pétry, F., & Gélineau, F. (2009). *Guide pratique d'introduction à la régression en sciences sociales*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Piaget, J. (1992). *Le jugement moral chez l'enfant* (7. éd). Paris : Presses Universitaires de France.

Picquenot, A., Cordonnier, M., Pottin, M.-A., & Hébert, S. (2009). La vie scolaire : Pour un élève autonome et responsable. *Les cahiers d'Education & Devenir (E & D)*, (2).

Picquenot, A., & Vitali, C. (Éds). (2007). *De la vie scolaire à la vie de l'élève*. Dijon : SCEREN-CRDP de Bourgogne.

Piquée, C. (2010). Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée. *Revue française de pédagogie*, (170), 43‑60. https://doi.org/10.4000/rfp.1520

Pithon, G., Asdih, C., & Larivée, S. J. (2008). *Construire une « communauté éducative » : Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles : De Boeck.

Pizon, F., & Jourdan, D. (2009). Les enseignants et les prescriptions institutionnelles dans le champ de l'éducation à la santé. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, *43*(1 [Documents officiels et travail enseignant]), 171‑189. https://doi.org/10.3406/spira.2009.1193

Pollock, P. H., Hamann, K., & Wilson, B. M. (2011). Learning Through Discussions : Comparing the Benefits of Small-Group and Large-Class Settings. *Journal of Political Science Education*, *7*(1), 48‑64. https://doi.org/10.1080/15512169.2011.539913

Poujol, J. (1989). Monsieur Rabaut de Saint-Étienne saisi par la Révolution. *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*, *22*(1), 29‑43. https://doi.org/10.3406/chris.1989.1301

Poulat, E. (1988). *Liberté, laïcité : La guerre des deux France et le principe de la modernité*. Paris : Editions du Cerf : Editions Cujas.

Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : Un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education*, *38*(1), 1.

Prairat, E. (2005). Préface du livre. Dans V. Barthélémy, *Histoire de la vie scolaire : De son évaluation à la construction d'un mode de management collégial*. Paris : Éditions L'Harmattan.

Print, M. (2007). Citizenship Education and Youth Participation in Democracy. *British Journal of Educational Studies*, *55*(3), 325‑345. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00382.x

Print, M., & Milner, H. (Éds). (2009). *Civic education and youth political participation*. Rotterdam ; Boston : Sense Publishers.

Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth Life Satisfaction : A Review of the Literature. *Journal of Happiness Studies*, *10*(5), 583‑630. https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9

Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France : 1800-1967*. Paris : A. Colin.

Prost, C., & Garrouste, M. (2015). *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ? Éducation prioritaire*. Paris : Cnesco : Conseil national d'évaluation du système scolaire. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/garrouste1.pdf

Pugin, V. (2007). La politique d'éducation prioritaire : Bilans et perspectives. *Lyon, France : Millénaire : Le Centre Ressources Prospectives du Grand Lyon*.

Pullano, T. (2014). *La citoyenneté européenne : Un espace quasi étatique*. Paris : Sciences Po Les Presses.

Quintelier, E. (2010). The effect of schools on political participation : A multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, *25*(2), 137–154. https://doi.org/10.1080/02671520802524810

Rabardel, P., Carlin, N., Chesnais, M., Lang, N., & Pascal, M. (2010). *Ergonomie : Concepts et méthodes* (2010e-sixième réimpression (1998) éd.). Toulouse : Octarès Editions.

Raby, F., & Dessus, P. (1998). L'ergonomie cognitive comme outil de recherche appliquée à la formation : Le cas des mémoires professionnels. Dans *2e Colloque Recherche(s) et Formation des enseignants*. Grenoble, IUFM de Grenoble. Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01821829/document

Raveaud, M. (2003). Minorités, ethnicité et citoyenneté : Les modèles français et anglais sur les bancs de l'école. *Revue française de pédagogie*, 19–28.

Raveaud, M. (2006). *De l'enfant au citoyen : La construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Paris : Presses universitaires de France (PUF).

Ravez, C. (2018). *Regards sur la citoyenneté à l'école. Dossier de veille de l'IFÉ*. Lyon : ENS de Lyon.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford : Oxford University Press.

Reimers, F. (2007). Civic Education When Democracy Is In Flux : The Impact Of Empirical Research On Policy And Practice In Latin America. *Citizenship Teaching and Learning*, *3*(2 [Special Issue: Reflections on the IEA Civic Education Study (1995-2005) Guest Editor: Judith Torney-Purta, University of Maryland]), 5‑22.

Reverdy, C. (2013). L'apprentissage par projet : De la recherche. *Technologie-186*, 46–55.

Reverdy, C. (2015). Éduquer au-delà des frontières disciplinaires. *Lyon : ENS de Lyon*, (Dossier de veille de l'IFÉ, n°100. mars).

Reverdy, C. (2016a). La coopération entre élèves : Des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (114), 1‑32.

Reverdy, C. (2016b). *L'utilisation de l'interdisciplinarité dans le secondaire*. Document Veille & Analyses, IFÉ. Lyon, France : ENS de Lyon.

Reynaud, J.-D. (1999). *Le conflit, la négociation et la règle* (1999 (seconde édition augmentée)). Toulouse : Octares Ed.

Ria, L. (2008). Ergonomie du travail enseignant. Dans A. van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'Education* (pp. 282‑284). Paris : Presses Universitaires de France.

Robert, A. D. (2008). Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens. *Les Sciences de l'éducation—Pour l'Ère nouvelle*, *41*(3), 27‑45. https://doi.org/10.3917/lsdle.413.0027

Robin, F., & Rousseau, M. (2012). Différentes formes de collaboration entre école maternelle et familles issues de milieux défavorisés : Pistes pour comprendre. *Education & Formation, publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique*, (e-297).

Robin, J.-Y., & Houdeville, G. (2013a). *La vie scolaire : Un service à part entière ou entièrement à part?* Lyon : Chronique sociale.

Robin, J.-Y., & Houdeville, G. (2013b). La vie scolaire, un service à part entière ou entièrement à part ? *Lyon : Chronique Sociale*.

Robiquet, P. (1895). *Discours et opinions de Jules Ferry. Tome troisième [Les lois scolaires, 1re partie : La loi sur la liberté de l'enseignement supérieur, l'article 7, les décrets, la loi sur le conseil supérieur, la loi sur les titres de capacité]* (rediffusé par la BNF). Paris : Armand Colin & Cie. Repéré à https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6215106b

Robiquet, P. (1896). *Discours et opinions de Jules Ferry. Tome quatrième [Les Lois scolaires](suite et fin)* (rediffusé par la BNF). Paris : Armand Colin & Cie. Repéré à https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6215697w

Roche, G. (2000). *Quelle école pour quelle citoyenneté? Les chemins de l'école* (2e édition). Issy-les-Moulineaux : ESF éd.

Rochex, J.-Y. (2006). Les « zones d'éducation prioritaire » (ZEP). Quel bilan ? *Les Temps Modernes, n° 637-638-639*(3), 219. https://doi.org/10.3917/ltm.637.0219

Rogalski, J. (2000). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. Dans *Actes du XXVIe colloque COPIRELEM* (pp. 45–66).

Rogalski, J. (2007). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. Dans *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : Les recrutements sans formation initiale* (pp. 45–66). Repéré à http://www.recherches.philippeclauzard.com/Rogalski_Janine.pdf

Rohan-Csermak, Burbage, F., Goyheneix, J., Leroy, M., Maître, J.-L., Rémy-Granger, D., … Stora, B. (2014). *Note d'étape sur les dispositifs destinés à favoriser la vie lycéenne et la mise en place de l'acte II de la vie lycéenne : Les semaines de l'engagement lycéen* (Rapport No. 2014- 010-AVRIL 2014). Paris : Ministère de l'éducation nationale, Inspection générale de l'éducation nationale.

Ropiquet, P. (1895). *Discours et opinions de Jules Ferry. Tome Troisième [Les lois scolaires (1re partie)* (redifusé par la BNF). Paris : Armand Colin & Cie. Repéré à https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6215106b

Sabourin, M., & Lehraus, K. (2008). Former des enseignants primaires à une approche coopérative : Bilans et perspectives. Dans *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives* (p. 236). Bern ; New York : Lang.

Sachot, M. (2003). La discipline scolaire, vecteur unique de la forme scolaire d'une éducation républicaine. Dans F. Galichet (Éd.), *Citoyenneté : Une nouvelle alphabétisation?* (pp. 77‑98). Dijon; Strasbourg : CRDP Bourgogne ; CRDP Alsace.

Sala, C., & Halimi, J. (2015). *Enseignement moral et civique : Oral, admission. Professeur des écoles, concours 2016 Professeur des écoles, concours 2016*. Paris : Dunod.

Sala, C., & Meunier, C. (2017). *L'enseignement moral et civique à l'école primaire*. Paris : Dunod.

Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : Une approche clinique du travail de professeur* (Thèse de doctorat). Université de Provence, France.

Savournin, F., & Detchart, F. (2016). Les élèves perturbateurs au collège : Des pratiques enseignantes inclusives. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *76*(4), 237. https://doi.org/10.3917/nras.076.0237

Savoye, A., & Guey, E. (2011). La coopération scolaire selon Barthélemy Profit, une composante de l'Education nouvelle ? *Recherches & éducations*, (4), 41‑51.

Schulz, W. (2012). Changes in Knowledge about and Perception of Civics and Citizenship over a Ten-Year Period : Comparing CIVED 1999 and ICCS 2009. Dans *European Conference on Educational research (ECER) in Cádiz* (pp. 18–21). Citeseer.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report : Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement Among Lower-Secondary School Students in 38 Countries.* Amsterdam : International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Cham, Switzerland : Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World : IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. New York, NY : Springer Berlin Heidelberg.

Schulz, W., Ainley, J., Julien, F., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Initial findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam : International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr David. (2008). *International civic and citizenship education study : Assessment framework.* Amsterdam : International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Schulz, W., Ralph, C., Losito, B., & Fraillon, J. (Éds). (2018). *ICCS 2016 Technical Report : IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Amsterdam : International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., & Sibberns, H. (Éds). (2004). *IEA Civic Education Study technical report*. Amsterdam : The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Seligson, J. L., Huebner, E. Scott., & Valois, R. F. (2005). An Investigation Of A Brief Life Satisfaction Scale With Elementary School Children. *Social Indicators Research*, *73*(3), 355‑374. https://doi.org/10.1007/s11205-004-2011-3

Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale*, *2*(2), 15. https://doi.org/10.3917/vsoc.082.0015

Serra, N., & Thaurel-Richard, M. (1994). Acquisitions des élèves au CE2 et pratiques pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, *107*(1), 43‑62. https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1263

Shaffer, T. J. (Éd.). (2017). *Deliberative pedagogy : Teaching and learning for democratic engagement*. East Lansing : Michigan State University Press.

Sim, J. B. -Y. (2008). What does citizenship mean? Social studies teachers' understandings of citizenship in Singapore schools. *Educational Review*, *60*(3), 253‑266. https://doi.org/10.1080/00131910802195836

Simar, C., & Jourdan, D. (2011). Analyse de l'activité d'enseignants du primaire en éducation à la santé. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, *14*(2), 7. https://doi.org/10.7202/1008909ar

Sirota, R. (1993). Le métier d'élève [Note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, *104*(1), 85‑108. https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1291

Smith, Alan., Fountain, S., & McLean, H. (2002). *Civic Education in Primary and Secondary Schools in the Republic of Serbia. An Evaluation of the First Year, 2001/2002, and Recommendations*. Belgrade : UNICEF, UNESCO, Fund for Open Society-Serbia, Open Society Institute, Belgrade. Country Profile-Serbia.

Soussan, M. (1988). Vie scolaire [Approche socio-historique]. *Revue française de pédagogie*, *83*(1), 39‑49. https://doi.org/10.3406/rfp.1988.1451

Stevick, D. (2007). Qualitative comparison in civic education : An ethnographic perspective. *Citizenship Teaching and Learning*, *3*(2), 71‑78.

Streiner, D. L. (2003). Starting at the Beginning : An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, *80*(1), 99‑103. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18

Suchaut, B. (2003). De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes : Entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *10*(1), 17‑29. https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1026

Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (Vol.6 n°18), 129‑140. https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234

Talleyrand. (1791). *Rapport sur l'instruction publique, fait au nom du Comité de constitution à l'Assemblée Nationale, les 10, 11 et 19 Septembre 1791*. Paris : L'Assemblée Nationale [Rediffusé sur l'internet par la Bibliothèque nationale de France]. Repéré à https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k49002n.image

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles : Montréal : De Boeck; Presses de l'Université Laval.

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, *2*, 53‑55. https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd

Terrail, J.-P., & Baruk, S. (Éds). (2005). *L'école en France : Crises, pratiques, perspectives*. Paris : Dispute.

Terral, H. (1998). L'éducation morale et les pédagogues de la IIIe République. *Spirale—Revue de recherches en éducation*, *21*(1 [Numéro thématique : Les valeurs en éducation et en formation (1)]), 53‑59. https://doi.org/10.3406/spira.1998.1794

Terral, H. (2001). La conférence pédagogique : Un idéal-type de la République. *Le Télémaque*, *19*(1), 137–150. https://doi.org/10.3917/tele.019.0137

Terral, H. (2007). Henri Marion : La discipline libérale et la vie scolaire. Dans A. Picquenot (Éd.), *De la vie scolaire à la vie de l'élève* (pp. 29‑37). Dijon : SCEREN-CRDP de Bourgogne.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, *83*(3), 357‑385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves : Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot*. Paris : La Documentation française : CNDP.

Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices : The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, *47*(3), 496‑536. https://doi.org/10.1177/0013161X11400185

Tiberghien, G. (1988). Modèles de l'activité cognitive. Dans J.-P. Caverni, D. C. Bastien, P. Mendelsohn, & G. Tiberghien, *Psychologie cognitive, modèles, méthodes*. Grenoble : PUG.

Tochon, F. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Paris : Nathan pédagogie.

Tochon, F. (2000). Note de synthèse [Recherche sur la pensée des enseignants : Un paradigme à maturité]. *Revue française de pédagogie*, *133*(1), 129–157.

Tomboué, F. M. (2011). *Jürgen Habermas et le tournant délibératif de la philosophie : La crise de la métaphysique de la subjectivité dans la philosophie politique et morale habermassienne*. Paris : L'Harmattan.

Tomei, S. (2009). Instruction publique ou éducation nationale ? L'enseignement de la Troisième République. *Mezetulle. Blog-archives de Catherine Kintzler*. Repéré à http://www.mezetulle.net/article-26934548.html

Torney, J. V., Oppenheim, A. N., & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries : An empirical study*. (Almqvist & Wiksell). Stockholm : Halstead.

Torney-Purta, J. (2002a). The school's role in developing civic engagement : A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied developmental science*, *6*(4), 203–212.

Torney-Purta, J. (2002b). What adolescents know about citizenship and democracy. *Educational Leadership*, *59*(4), 45–50.

Torney-Purta, J., Barber, C. H., & Wilkenfeld, B. (2007). Latino adolescents' civic development in the United States : Research results from the IEA Civic Education Study. *Journal of Youth and Adolescence*, *36*(2), 111–125.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries : Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam : International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Repéré à https://eric.ed.gov/?id=ED452116

Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J.-A. (Éds). (1999). *Civic Education across Countries : Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam : IEA Secretariat (The International Association for the Evolution of Educational Achievment). Repéré à https://eric.ed.gov/?id=ED431705

Torres, J.-C. (2015). *L'École et les valeurs : Variations sur la difficulté éducative*. Paris : L'Harmattan.

Touzani, M., & Salaani, T. (2000). Le processus de validation des échelles de mesure : Fiabilité et validité. *Marketing*, *11*(3), 73.

Tozzi, M. (1999). L'éducation à la citoyenneté François Galichet, Modèles et propositions, Anthropos, 1998. *Les Cahiers pédagogiques*, (370). Repéré à http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-a-la-citoyennete

Tozzi, M. (2012). La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) : Une contribution significative à l'éducation d'une citoyenneté réflexive dans l'espace public scolaire. Diotime, n 53 (07/2012) (p. 53). Communication présentée au Colloque international « philosophie de l'enseignement - enseignement de la philosophie : l'égalité des chances à l'école - quelle égalité ? Quelles chances ? », Diotime, revue internationale de didactique de la philosophie.

Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? Dans *Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) organisé dans le cadre du congrès de l'ACFAS* (Vol. Hors Série – numéro 5, pp. 38–45). Université McGill, Montréal : Association pour la recherche qualitative. Repéré à http ://www.recherche - qualitative.qc.ca/Re vue.html

UNESCO. (2015). *Global citizenship education : Topics and learning objectives*. Paris : UNESCO. Repéré à http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf

Vaidis, D. (2006). Attitude et comportement dans le rapport cause-effet : Quand l'attitude détermine l'acte et quand l'acte détermine l'attitude. *Linx*, (54), 103‑111. https://doi.org/10.4000/linx.507

Vallaud-Belkacem, N. (2015, 22 janvier). Présentation de la grande mobilisation pour l'École pour les valeurs de la République. *Ministère de l'Éducation nationale*. [Site officiel].

Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid85665/presentation-de-la-grande-mobilisation-pour-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html

Van Zanten, A. (1998). Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement. Dans *Les professions de l'éducation et de la formation*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

Van Zanten, A. (2001). *L' école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue* (1. éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Van Zanten, A. (2014). *Les politiques d'éducation* (3e édition). Paris : Presses Universitaires de France.

Vandamme, P.-É. (2013). Quels fondements philosophiques pour l'enseignement de la morale laïque ? Pour une éducation au décentrement. *Revue française de pédagogie*, (182), 107‑116. https://doi.org/10.4000/rfp.4026

Vasse, T. (2008). *ATSEM-enseignant, travailler ensemble le partenariat ville-école en question*. Nantes : SCÉRÉN-CRDP des Pays de la Loire.

Venables, T. (2017). *Vers un citoyen européen*. Paris : Charles Leopold Mayer.

Vercellotti, T., & Matto, E. C. (2010). The Classroom-Kitchen Table Connection : The Effects of Political Discussion on Youth Knowledge and Efficacy. *Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE)*, (CIRCLE Working Pape 72).

Verdelhan-Bourgade, M. (Éd.). (2001). *Ecole, langage et citoyenneté*. Paris : L'Harmattan.

Verdon, R., & Guillaume, J.-C. (2007). *Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors de l'établissement—Ministère de l'Éducation nationale* (Rapport No. 184). Paris : Ministère de l'Éducation nationale Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MEN-DEPP). Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid4995/pratiques-citoyennes-des-lyceens-dans-et-hors-de-l-etablissement.html

Verhoeven, M. (2002). *Ecole et diversité culturelle : Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration* (Vol. 27). Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia.

Verneuil, Y. (2012). L'école et la laïcité, de l'Ancien Régime à nos jours : Enjeux du passé, enjeux dépassés ? *Tréma*, (37), 130143. https://doi.org/10.4000/trema.2732

Vial, J., & Mougniotte, A. (1992). *D'hier à demain, l'éducation civique et sociale*. Toulouse : Erès.

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, *36*(2), 47‑62. https://doi.org/10.7202/029479ar

Vincent, J.-F. (2006). *Éduquer à la citoyenneté*. Paris : Delagrave.

Violet, M. (2009). La révolution française et l'école. *Pédagogies alternatives]*, (Les Actes de Lecture n°107), 40‑43.

Vitali, C. (1997). *La Vie scolaire*. Paris : Hachette Education.

Vitali, C. (2009). La vie scolaire : Quelque part dans l'incertain. *Les cahiers d'Education & Devenir, La vie scolaire : pour un élève autonome et responsable*(2), 7‑12.

Vitali, C. (2015). *Nouveaux enjeux pour la vie scolaire : Mutations et variations*. Vanves : Hachette éducation.

Vitiello, A. (2008). L'éducation à la citoyenneté. *Raisons politiques*, *29*(1), 169‑187. https://doi.org/10.3917/rai.029.0169

Vitry, D. (2007). *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel.* (Rapport No. 188). Paris : Ministère de l'Éducation nationale Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MEN-DEPP).

Voirol, C., & Bennacer, H. (2014). L'évaluation des écoliers par compétences : Analyse des effets des caractéristiques personnelles des enseignants. Communication présentée au XXI èmes Journées Internationales de Psychologie Différentielle : « La variabilité au XXIème siècle : défis scientifiques, défis sociétaux », Paris, France.

Voirol, C., & Bennacer, H. (2015). Caractères psychologiques des directeurs et leurs effets sur la pratique de l'évaluation par compétences au sein de la classe. Dans P. Detroz & O. Borsu (Éds), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 194‑196). Liège, Belgique : Université de Liège.

Walberg, H. J. (1969). Social environment as a mediator of classroom learning. *Journal of Educational Psychology*, *60*(6, Pt.1), 443‑448. https://doi.org/10.1037/h0028499

Walker, D. A. (1976). *The IEA six subject survey : An empirical study of education in twenty-one countries.* (Almqvist & Wiksell.). Stockholm : Halsted.

Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., … Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement : Results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, *29*(3), 360‑377. https://doi.org/10.1037/spq0000084

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : Une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. Dans *Actes du 1er colloque international francophone sur les méthodes qualitatives* (Vol. RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 3, pp. 243‑270). Université Paul Valéry, Montpellier III.

Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, (166), 89‑128. https://doi.org/10.4000/rfp.1294

Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, *6*(1), 9‑46. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1287

Ware, J. E., & Gandek, B. (1998). Methods for Testing Data Quality, Scaling Assumptions, and Reliability : The IQOLA Project Approach. *Journal of Clinical Epidemiology*, *51*(11), 945‑952. https://doi.org/10.1016/S0895-4356(98)00085-7

Weeks, E. C. (2000). The Practice of Deliberative Democracy : Results from Four Large-Scale Trials. *Public Administration Review*, *60*(4), 360‑372. https://doi.org/10.1111/0033-3352.00098

Weinstein, C. S. (1991). The classroom as a social context for learning. *Annual review of psychology*, *42*(1), 493–525.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, *41*(2), 237–269.

Willms, J. D. (2011). L'engagement des élèves : Une priorité du leadership. En conversation, III(3), 1-12. Repéré à http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/Summer2011Fr.pdf

Xypas, C. (Éd.). (2003). *Les citoyennetés scolaires : De la maternelle au lycée* (1re éd). Paris : Presses universitaires de France.

Xypas, C., Hélou, C., Rayou, P., Hue, M.-C., Brun, P., & Cohn-Bendit, G. (2001). *L'éducation à la citoyenneté : [Ouvrage publié à l'occasion du symposium organisé par l'université catholique de l'ouest, à Angers, les 2 et 3 novembre 2000]*. Paris ; Angers : Harmattan ; UCO. Université catholique de l'ouest.

Youniss, J., & Levine, P. (Éds). (2009). *Engaging young people in civic life*. Nashville, Tenn : Vanderbilt University Press.

Youniss, J., McLellan, J. A., Su, Y., & Yates, M. (1999). The role of community service in identity development : Normative, unconventional, and deviant orientations. *Journal of Adolescent Research*, *14*(2), 248–261.

Zaff, J. F., Malanchuk, O., & Eccles, J. S. (2008). Predicting Positive Citizenship from Adolescence to Young Adulthood : The Effects of a Civic Context. *Applied Developmental Science*, *12*(1), 38‑53. https://doi.org/10.1080/10888690801910567

Zaff, J. F., Moore, K. A., Papillo, A. R., & Williams, S. (2003). Implications of Extracurricular Activity Participation During Adolescence on Positive Outcomes. *Journal of Adolescent Research*, *18*(6), 599‑630. https://doi.org/10.1177/0743558403254779

Zakhartchouk, J.-M. (2017). *Quelle pédagogie pour transmettre les valeurs de la République?* Paris : ESF éditeur.

Zukin, C., Keeter, S., Andolina, M., Jenkins, K., & Carpini, M. X. D. (2006). *A new engagement? : Political participation, civic life, and the changing American citizen*. Oxford ; New York : Oxford University Press.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School Climate : Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *28*(2), 139‑152. https://doi.org/10.1177/0734282909344205

SITOGRAPHIE

Sitographie

- IEA : International Association for the Evaluation of Educational Achievement

  https://www.iea.nl/

- Académie de Dijon.

  http://www.ac-dijon.fr/

- Conseil Municipal d'Enfants.

  https://www.dijon.fr/Je-participe/Conseil-municipal-d-enfants

- EDUSCOL : Informer et accompagner les professionnels de l'éducation (Portail national d'informations et de ressources).

  http://eduscol.education.fr/pid23340/memoire-et-histoire.html

- Eurydice : le réseau européen d'information sur les structures, les systèmes et les développements nationaux et européens dans le domaine de l'éducation.

  https://www.europe-international-et-formation.eu/union-europeenne-formation/reseaux-europeens/reseau-eurydice.html

- LARHRA : Ressources numériques en histoire de l'éducation.

  http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/

- Légifrance : Site web officiel du gouvernement français pour la diffusion des textes législatifs et réglementaires et des décisions de justice des cours suprêmes et d'appel de droit français.

  https://www.legifrance.gouv.fr/

- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

  http://www.education.gouv.fr/

- Publications Office of the European Union

  https://publications.europa.eu/en/home

- Refondons l'École de la République

  https://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/

- RÉSEAU CANOPÉ : Réseau de création et d'accompagnement pédagogiques.

  https://www.reseau-canope.fr/

TXTES OFFICIELS PAR ORDRE CHRONOLOGIQUE

(Arrêtés, Circulaires, Décrets, Lois et Ordonnances)

- Décret du 17 novembre 1794 [27 brumaire an III] sur les écoles primaires. (1794). Repéré dans https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2007_ant_22_1_8481
- Loi générale sur l'instruction publique, 11 floréal an X (1er mai 1802), repéré dans Bruter (2007, p. 102) https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2007_ant_22_1_8483
- Décret impérial du 17 mars 1808 portant organisation de l'Université. Repéré dans https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2007_ant_22_1_8484
- Loi Guizot du 28 juin 1833 portant sur l'instruction primaire. (1833). Repéré dans Bruter (2007, p. 111) https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2007_ant_22_1_8492
- Circulaire du 18 juillet 1833 adressée par François Guizot aux instituteurs, suite à la loi de 1833 sur l'enseignement. Repéré à http://asvpnf.com/index.php/le-patrimoine/formes-immaterielles-du-patrimoine/lettres-aux-instituteurs/
- Loi du 15 mars 1850 sur l'enseignement "Loi Falloux". Version consolidée au 23 juillet 2019. (1850). Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006070888&dateTexte=20190723
- Loi du 27 février 1880 relative au conseil supérieur de l'instruction publique et aux conseils académiques. (1880). Fac-similé du Journal officiel du 28 février 1880. Repéré à http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/fev1880.pdf
- Loi du 16 juin 1881 établissant la gratuite absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques. Loi dite "Jules Ferry" et "Bert Paul". (1881). JORF du 17 juin 1881 page 3313. Repéré à https://www.education.gouv.fr/cid101181/loi-etablissant-la-gratuite-absolue-de-l-enseignement-primaire-dans-les-ecoles-publiques-du-16-juin-1881.html&xtmc=1881&xtnp=1&xtcr=2
- Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire. (1882). Fac-similé du Journal officiel du 29 mars. Repéré à https://www.education.gouv.fr/cid101184/loi-sur-l-enseignement-primaire-obligatoire-du-28-mars-1882.html
- Arrêté du 27 juillet 1882 sur l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques. (Les programmes scolaires sont en annexe) marqué comme ça «annexés au règlement d'organisation pédagogique ». https://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/941-io-ferry-ecoles-primaires-publiques.html
- Circulaire du 17 novembre 1883 reconnu comme lettre de Jules Ferry aux instituteurs. (1883). Repéré à https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ientoul/sites/ientoul/IMG/pdf/Lettre_de_Jules_Ferry_aux_instituteurs.pdf

- Loi du 30 octobre 1886 sur l'organisation de l'enseignement primaire. (1886). Fac-similé du Journal officiel du 31 octobre. Repéré à https://www.education.gouv.fr/cid101188/loi-sur-l-organisation-de-l-enseignement-primaire-du-30-octobre-1886.html&xtmc=brevet&xtnp=2&xtcr=26
- Décret du 18 janvier 1887 relatif à l'exécution de la loi du 30 octobre 1886 sur l'enseignement primaire. **(**1887). JORF du 20 janvier. P. 337. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000476484&categorieLien=cid
- Loi du 19 juillet 1889 sur les dépenses ordinaires de l'instruction primaire publique et les traitements du personnel de ce service. (1889). Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006367570&cidTexte=LEGITEXT000006070331&dateTexte=18890720
- Arrêté du 23 février 1923 modifiant le programme des écoles primaires élémentaires. (1923). Repéré à https://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/930-instructions-officielles-de-juin-1923-1.html
- Arrêté du 20 juin 1923 relatif aux instructions sur les nouveaux programmes des écoles primaires. (1923). Repéré dans André (1995, pp. 313- 331) https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_2072
- Loi du 9 août 1936 sur l'instruction primaire obligatoire. (1936). Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid101197/loi-sur-l-instruction-primaire-obligatoire-du-9-aout-1936.html
- Loi du 9 août 1936 sur l'enseignement primaire obligatoire. (1936). JORF du 13 août, P. 8706. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000501967
- Arrêté du 23 mars 1938 modifiant les programmes du cours supérieur et du cours de fin d'études primaires. (1938). Repéré dans André 1995 (pp. 363- 367) https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_2097
- Arrêté du 23 mars 1938 fixant l'horaire hebdomadaire du cours supérieur et du cours de fin d'études primaires. (1938). Repéré dans André (1995, pp. 367- 368) https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_2098
- Circulaire du 30 octobre 1936 relative à l'allongement de la durée de la scolarité et aux classes de fin d'étude. (1936). Repéré dans André (1995, pp. 359 - 362) https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_2095
- Arrêté 11 juillet 1938 modifiant les horaires des classes de l'enseignement primaire. (1938). Repéré dans André (1995, pp. 368- 369) https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_2099
- Arrêté du 23 novembre 1956 sur la modification des horaires dans les cours élémentaire, moyen et supérieur des Écoles primaires élémentaires. (1956). B.O.E.N. n° 42 du 29 novembre 1956. Repéré à http://dcalin.fr/textoff/ecoles_horaires_1956.html

- Circulaire du 29 décembre 1956 relative à la suppression des devoirs à la maison. (1956). Repéré à http://dcalin.fr/textoff/devoirs_1956.html
- Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public. (1959). JORF du 7 janvier, P. 422. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000492768&categorieLien=id
- Ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans. (1959). JORF du 7 janvier, P. 376. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000705646&categorieLien=id
- Décret n°63-793 du 3 août 1963 modification des articles. 28, 29, 32, 33, 34 du décret 5957 du 06-01-1959 concernant respectivement les différents éléments du cycle général court. (1963). JORF du 4 août, P. 7264. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000852840&categorieLien=id
- Arrêté du 7 août 1969 relatif à l'aménagement de la semaine scolaire et répartition de l'horaire hebdomadaire dans les écoles élémentaires et maternelles (jeudi et samedi après-midi libres). (1969). JORF du 8 août, P. 7975. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000483392&categorieLien=id
- Circulaire n° IV 69-371 du 2 septembre 1969 relative à l'aménagement de la semaine scolaire dans les écoles élémentaires et maternelles. (1969). BOEN n° 35 du 18 septembre, P. 3910-2912. Repéré à http://dcalin.fr/textoff/services_1969_circ.html
- Circulaire n°72-222 du 31 mai 1972 relative à la mission des conseillers principaux et conseillers d'éducation. (1972). BOEN n°23 du 8 juin. Repéré à https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/cpe/BO-circulaire-1972.pdf
- Arrêté du 7 juillet 1978 relatif aux horaires applicables au cycle élémentaire des écoles primaires (27 heures d'activité reparties sur 9 demi-journées). (1978). JORF du 12 juillet, P. 2777. Repéré à http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1978_1.pdf
- Arrêté du 18 mars 1977 relatif aux horaires applicables au cycle préparatoire des écoles élémentaires. (1977). JORF du 25 mars, P. 1635. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000672415
- Arrêté du 18 juillet 1980 relatif aux Horaires applicables au cycle moyen des écoles primaires. Repéré à http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1980_1.pdf
- Circulaire n° 81-238 du 1er juillet 1981 relative aux zones prioritaires. (1981). B.O. n° 27 du 9 juillet. Repéré à https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html

- Circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982 relative au rôle et conditions d'exercice de la fonction des conseillers principaux d'éducation. (1982). B.O. n° 40 du 11 novembre. Repéré à http://files.socpe.webnode.fr/200000023-88853897dc/Circulaire%201982.pdf
- Circulaire du 17 novembre 1883 relative à la lettre de jules ferry aux instituteurs. (1883). Lettre aux instituteurs - Jules Ferry 17 novembre. Repéré à https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ientoul/sites/ientoul/IMG/pdf/Lettre_de_Jules_Ferry_aux_instituteurs.pdf
- Arrêté du 15 mai 1985 relatif aux Programmes et instructions à l'école élémentaire. Repéré à http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1985_1.pdf
- La loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. (1989). JORF du 14 juillet, P. 8860. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000509314&categorieLien=id
- Arrêté du 1 août 1990 fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires. (1990). JORF n°189, 17 août. P. 10047. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=80BE921951F92539065626018AB921D5.tpdjo11v_2?cidTexte=JORFTEXT000000350687&categorieLien=id
- Décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires. (1990). JORF n°0208, 8 septembre, p. 10928. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000352635&categorieLien=id
- Décret no 91-383 du 22 avril 1991 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires. (1991). JORF n°97, 24 avril, P. 5408. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000536699&categorieLien=id
- Arrêté du 22 février 1995 fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires. (1995). JORF du 2 mars. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000735552
- Circulaire n° 96-103 du 15 avril 1996 relative à l'«Éducation à la citoyenneté : une redynamisation de l'éducation civique ». (1996). BOEN, n° 23, 6 juin. http://www.snepfsu.net/ftp2/texte/CIR96103.pdf
- Circulaire n° 96-103 du 15 avril 1996 relative à l'« Éducation à la citoyenneté : une redynamisation de l'éducation civique ». (1996). BOEN, n° 23, 6 juin. Repéré à http://www.snepfsu.net/ftp2/texte/CIR96103.pdf
- Circulaire n° 98-108 du 1er juillet 1998 relative à la protection du milieu scolaire ; «Prévention des conduites à risque et comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté». (1998). BOEN, n° 28, 9 juillet. Repéré à http://www.education.gouv.fr/bo/1998/28/ensel.htm

- Circulaire n° 98-140 du 7-7-1998 relative à l'Éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. (1998). B.O. n°29 du 16 juillet. Repéré à http://www.education.gouv.fr/bo/1998/29/ensel.htm
- Circulaire n° 98-140 du 7 juillet 1998 relative à l'instruction civique et morale ; «Éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire ». (1998). BOEN, n° 29, 16 juillet. Repéré à http://www.education.gouv.fr/bo/1998/29/ensel.htm
- Note de service n° 98-186 du 9-9-1998 relative aux activités éducatives : Campagne nationale sur le nouveau partenariat école-famille : confiance et ouverture. (1998). BOEN n° 34, 17 septembre. Repéré à http://www.education.gouv.fr/bo/1998/34/ensel.htm
- Bulletin officiel n° 21 du 27 mai 1999 relatif à Réforme des lycées : classes de seconde générale et technologique - rentrée 1999 [note de service n° 99-073 du 20-5-1999]. (1999). Repéré à https://www.education.gouv.fr/botexte/bo990527/MENE9901089N.htm
- Documents n° du 16-8-1999 relatif à l' d'application des programmes de l'école élémentaire. (1999). BOEN spécial n° 7, 26 août. Repéré à http://www.education.gouv.fr/bo/1999/special7/default.htm
- Bulletin officiel de l'éducation nationale BO, n° 7 du 26 août 1999 portant sur éducation civique (cycles 2 et 3). (1999). Repéré à https://www.education.gouv.fr/bo/1999/special7/civ.htm
- Arrêté du 25 janvier 2002 fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires. (2002). JORF n°35, 10 février, P. 2756 [texte n° 29]. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000409808&categorieLien=cid
- Arrêté du 25 janvier 2002 fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire. (2002). JORF n°35, 10 février, P. 2757 [texte n° 30]. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000775581&categorieLien=id
- Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 portant sur la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (1). (2005). JORF n°96, 24 avril, P. 7166 (texte n° 1). Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&categorieLien=id
- Décret n°2005-1014 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école. (2005). JORF du 25-8-2005 ; BOEN n° 31, 1er septembre. Repéré à http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501635D.htm
- Décret n° 2005-1145 du 9 septembre 2005 modifiant le décret n° 85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement. (2005). JORF n°212, 11 septembre, P.14787 [texte n° 16]. Repéré à

https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2005/9/9/MENE0501954D/jo/texte

- Décret n°2006-533 du 10-5-2006 relatif à la note de vie scolaire. (2006). JORF du 12-5-2006. Repéré à https://www.education.gouv.fr/bo/2006/22/MENE0601172D.htm
- Circulaire n°2006-105 du 23-6-2006 relative à la vie scolaire ; note de vie scolaire. (2006). BOEN n° 26 du 29 juin. Repéré à http://www.education.gouv.fr/bo/2006/26/MENE0601604C.htm
- Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation. (2006). JORF n°160, 12 juillet, P. 10396 [texte n° 10]. Repéré https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2006/7/11/MENE0601554D/jo/texte
- Arrêté du 9-6-2008 relatif aux horaires des écoles maternelles et élémentaires. (2008). JORF du 17 juin. [bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008]. Repéré à http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/MENE0813208A.htm
- Arrêté du 9 juin 2008 fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire. (2008). JORF n°0140, 17 juin, P.9825 [texte n° 15]. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018998511&categorieLien=id
- Arrêté du 8-4-2011 relatif au Programme d'enseignement d'éducation civique, juridique et sociale en classe de première (Cycle terminal de la voie générale). (2011). JORF du 28-4-2011. Repéré à https://www.education.gouv.fr/cid56295/mene1109954a.html
- Circulaire n° 2011-131 du 25-8-2011 relative au programme d'enseignement (Instruction morale à l'école primaire). (2011). BOEN n°31 du 1er septembre. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=57284
- Circulaire n° 2013-144 du 6-9-2013 relative à la Charte de la laïcité à l'École, Valeurs et symboles de la République. (2013). BOEN n° 33 du 12 septembre. Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid73734/au-bo-du-12-septembre-2013-charte-de-la-laicite-a-l-ecole-apprentissage-et-actions-educatives.html
- Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. (2013). JORF n°0165, 18 juillet, P. 11994 [texte n°4]. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&categorieLien=id
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. (2013). JORF n°0157, 9 juillet, p. 11379 [texte n° 1]. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id

- Décret n° 2014-29 du 14 janvier 2014 relatif à la suppression de la note de vie scolaire. (2014). JORF n°0012 du 15 janvier 2014 page 685 [texte n° 9]. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028464840&dateTexte=&categorieLien=id
- Circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014, relative à la préparation de la rentrée scolaire. [Encart]. 2014. BOEN n° 21 du 22 mai. Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642
- Bulletin officiel n° 21 du 22 mai 2014 relatif à la lettre aux membres de la communauté éducative [Encart]. (2014). lettre du 20-5. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/21/77/4/H21_MEN_22_5_2014_324774.pdf
- Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014 relative à l'Éducation prioritaire ; « Refondation de l'éducation prioritaire ». (2014). BOEN n° 23, 5 juin. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=80035
- Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 relatif au Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (2015). JORF n°0078, 2 avril, P. 6034 [texte n°16]. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2015/3/31/MENE1506516D/jo/texte
- Arrêté du 12-6-2015 (J.O. du 21-6-2015) relative au programme d'enseignement moral et civique (École élémentaire et collège).
- Le Code de l'éducation (l'article 111-1 de Code de l'éducation). 2016. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=F7A2BC4CEDF4E137CDD36DE55F37E71E.tplgfr24s_3?idSectionTA=LEGISCTA000006166558&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20190805
- Arrêté du 12 juin 2015 fixant le programme d'enseignement moral et civique pour l'école élémentaire et le collège. (2015). JORF n°0142, 21 juin, P. 10221 [texte n° 9]. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158
- Arrêté du 9-11-2015 fixant les programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). (2015). JORF n°0272, 24 novembre 2015, P. 21792 [texte n° 2]. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000031518715
- Arrêté du 9 novembre 2015 fixant les horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires. (2015). JORF n°0272, 24 novembre, P. 21793 [texte n° 3]. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000031518724&dateTexte=&categorieLien=id
- Circulaire n° 2016-092 du 20-6-2016 relative aux Actions éducatives : Le parcours citoyen de l'élève. (2016). BOEN n°25 du 23 juin. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=103533

- Circulaire n° 2016-138 du 19-9-2016 relative aux Actions éducatives : Programme des actions éducatives 2016-2017. (2016). BOEN n°34 du 22 septembre. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=106394
- Arrêté du 17-7-2018 - J.O. du 21-7-2018 portant sur le programme d'enseignement moral et civique [École élémentaire et collège : modification]. 2018. BOEN n° 30 du 26-7-2018. Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=132982

ANNEXES

Annexe 1. Types de d'éducation à la citoyenneté (version anglaise, d'après Geboers et al., 2013).

Types of citizenship education.

Type of citizenship education	Description	Examples
Curriculum in school (CiS)	Activities that were part of an educational method or program and carried out in the classroom setting	– Formal high school course work – Critical thinking course
Curriculum out of school (CoS)	Activities that were an obliged part of the curriculum, but undertaken outside the school	– Organized government visits – Required services
Pedagogical climate (PG)	All teacher practices aimed at influencing the organization of the classroom and the atmosphere in the classroom	– Teacher support – Classroom civic learning opportunities – Discussion and dialogue in the classroom – Democratic ethos of the teacher
Extra curricular activities (EA)	All additional student activities supervised by the school to develop the citizenship competences of students	– Student participation in voluntary service activities, – Participation in school clubs – Participation in school sport teams

Annexe 2. Guide d'entretien

1. Selon vous qu'est-ce que la citoyenneté ?
2. Que pensez-vous de l'éducation à la citoyenneté à l'école en France?
3. Que pensez-vous de l'éducation à la citoyenneté dans votre école ?
4. Les objectifs de l'éducation à la citoyenneté sont-ils inscrits dans le projet de votre établissement ?
5. Dans le choix des thèmes et des sujets relevant de l'éducation civique et morale, quels sont les critères sur lesquels vous vous appuyez ?
6. Quel rôle donnez-vous à la vie de classe ?
7. Quel rôle donnez-vous à la pédagogie de l'enseignant ?
8. Quel type de pédagogie suivez-vous dans votre école ?
9. Comment gérez-vous les problèmes de votre classe ?
10. Avez-vous discuté avec vos élèves sur les règles de votre classe ?
11. Que pensez-vous sur la relation entre l'école et la communauté locale quant à l'éducation à la citoyenneté ?
12. Avez-vous rencontré des difficultés dans l'enseignement civique et moral ? lesquelles ?
13. Que pensez-vous des « des cours moraux » dans l'école élémentaire ?
14. Que pensez-vous du climat de votre école ? (exemple : la relation avec les parents d'élèves, avec les élèves, entre les enseignants eux-mêmes, entre les personnels).
15. Si vous avez eu une expérience d'enseignement dans une autre école, ou si vous connaissez la situation de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté dans d'autres établissements, quelles sont les différences (avantages et inconvénients) dans la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté entre votre école et les autres ?
16. Aimeriez-vous ajouter quelque chose ?

Annexe 3. Version finale du questionnaire

Dans les pages suivantes nous présentons notre dernière version du questionnaire qu'il a été administré auprès de 107 professeurs des écoles élémentaires. Il se compose de cinq parties précédées par une petite explication aux enseignants de ce qui est attendu de leur participation dans cette étude. Ces parties se rapportent aux points suivants :

- Les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignants et celles contextuelles de l'école.
- L'enseignement moral et civique (le nombre d'heures consacré à cet enseignement, les thèmes traités (33 items), les critères des choix des thèmes (6 items) et les points de vue des enseignants et leurs réactions envers cet enseignement (8 items).
- Les pratiques citoyennes des enseignants et leurs difficultés de mise en œuvre en classe (38 items représentés aléatoirement).
- La qualité de vie à l'école (33 items insérés d'une manière aléatoire).
- Suggestion pour l'amélioration de l'éducation à la citoyenneté en France

Questionnaire

Chère Madame, cher Monsieur,

Je suis étudiant en doctorat en sciences de l'éducation, à l'université de Bourgogne et fais actuellement une recherche sur l'éducation à la citoyenneté en France.

L'intérêt de cette enquête est de savoir comment vous enseignez l'éducation à la citoyenneté dans votre école et quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans la réalisation de vos objectifs. Je souhaite, également, connaître vos propositions pour améliorer l'éducation à la citoyenneté en France. Les informations recueillies seront confidentielles, et serviront uniquement au traitement statistique. Aucune utilisation nominative de vos réponses ne sera faite.

Votre participation est très précieuse. C'est ainsi que je vous prie de bien vouloir compléter ce questionnaire. Je vous remercie pour votre collaboration.

Pour répondre, il faut choisir une seule réponse à chaque question

Première partie : Informations générales

Votre identité

1. Vous êtes : ☐ un homme ☐ une femme
2. Votre âge :…… ans
3. Votre expérience dans la profession /ancienneté :…….. ans
4. Vous enseignez en classe (s) de :…….
5. Votre niveau d'étude est : Bac + ……
6. Avez-vous une charge de direction de l'école ? ☐ oui ☐ non
7. Quel est votre statut ?
   ☐ titulaire ☐ contractuel ☐ vacataire ☐ stagiaire
   ☐ autre, précisez : .....

Votre école

8. Votre école se trouve :
   Au centre-ville ☐ En banlieue ☐ A la campagne ☐
9. Votre école appartient à : REP ☐ REP+ ☐ Ni l'un ni l'autre ☐
10. Combien y a-t-il d'élèves dans votre école ?..... élèves.
11. Combien y a-t-il d'élèves dans votre classe ?…… élèves.
12. La plupart des élèves de votre école appartiennent à des familles d'une classe socioprofessionnelle :
    ☐ favorisée ☐ moyenne ☐ défavorisée

Deuxième partie : L'enseignement civique et moral

- Combien d'heures par semaine consacrez-vous à l'enseignement civique et moral ?

…….

Les thèmes et les sujets :

1. Voici une liste des thèmes et des sujets qui peuvent être les plus fréquents dans vos cours d'enseignement. Est-ce que vous pouvez estimer leurs fréquences cette année ?

Thèmes	***Jamais***	***Rarement***	***Souvent***	***Tout le temps***
1. Citoyenneté	☐	☐	☐	☐
2. Liberté	☐	☐	☐	☐
3. Fraternité	☐	☐	☐	☐
4. Egalité	☐	☐	☐	☐
5. Laïcité	☐	☐	☐	☐
6. Démocratie	☐	☐	☐	☐
7. Election	☐	☐	☐	☐
8. Parlement	☐	☐	☐	☐
9. Gouvernement	☐	☐	☐	☐
10. Vote	☐	☐	☐	☐
11. Participation	☐	☐	☐	☐
12. Civisme	☐	☐	☐	☐
13. Patriote	☐	☐	☐	☐
14. Politique	☐	☐	☐	☐
15. Loi	☐	☐	☐	☐
16. Sécurité	☐	☐	☐	☐
17. Impôt	☐	☐	☐	☐
18. Droits	☐	☐	☐	☐
19. Devoirs	☐	☐	☐	☐
20. Engagement	☐	☐	☐	☐
21. Justice	☐	☐	☐	☐
22. Règlement intérieur	☐	☐	☐	☐
23. Discipline	☐	☐	☐	☐
24. Morale	☐	☐	☐	☐
25. Discrimination	☐	☐	☐	☐
26. Civilité/incivilité	☐	☐	☐	☐
27. Harcèlement	☐	☐	☐	☐
28. Règles de vie (politesse)	☐	☐	☐	☐
29. « Vivre ensemble »	☐	☐	☐	☐
30. Responsabilité	☐	☐	☐	☐
31. Tolérance	☐	☐	☐	☐
32. Respect	☐	☐	☐	☐
33. Solidarité	☐	☐	☐	☐
34. Autres (à préciser) :				

2. Quand vous choisissez un thème, vous vous basez sur :

		Jamais	*Rarement*	*Souvent*	*Tout le temps*
1.	**les instructions officielles.……**	☐	☐	☐	☐
2.	**l'actualité sociale et politique…….**	☐	☐	☐	☐
3.	**l'actualité et la vie quotidienne de l'école.**	☐	☐	☐	☐
4.	**les demandes des élèves…….....**	☐	☐	☐	☐
5.	**la documentation bibliographique……**	☐	☐	☐	☐
6.	**l'expérience personnelle. ……..**	☐	☐	☐	☐
7.	**autre, à préciser : ……**	☐	☐	☐	☐

3. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes à propos de l'enseignement de la morale ?

		Pas du tout d'accord	*Pas d'accord*	*D'accord*	*Tout-à-fait d'accord*
1.	**La morale incombe à la responsabilité de la famille.**	☐	☐	☐	☐
2.	**L'école doit être un lieu « sacré » loin des problèmes sociaux et politiques.**	☐	☐	☐	☐
3.	**L'enseignement de la morale est situationnel.**	☐	☐	☐	☐
4.	**Le cours de morale n'a pas d'impact sur les élèves.**	☐	☐	☐	☐
5.	**Il n'est pas nécessaire de spécifier des horaires pour l'enseignement de la morale.**	☐	☐	☐	☐
6.	**Je ne suis pas pour l'enseignement de la morale.**	☐	☐	☐	☐
7.	**Le temps de discussion entre les élèves est une période de chaos.**	☐	☐	☐	☐
8.	**L'abstraction de la morale pose des problèmes pour son enseignement.**	☐	☐	☐	☐

Troisième partie : Les pratiques pédagogiques et les difficultés rencontrées.

Cette partie concerne vos pratiques et les difficultés qui peuvent être rencontrées durant les cours d'enseignement dans votre **CLASSE**. Nous vous prions de bien vouloir répondre à ces questions en cochant une réponse parmi les quatre proposées.

Dans ma classe,	*Jamais*	*Rarement*	*Souvent*	*Tout le temps*
7- j'exploite les problèmes de comportement en faisant de la morale.	☐	☐	☐	☐
8- le nombre élevé d'élèves ne favorise pas l'échange oral.	☐	☐	☐	☐
9- j'organise des jeux de rôle dans des débats argumentés.	☐	☐	☐	☐
10- j'encourage les élèves à rendre visite à ceux qui tombent malade.	☐	☐	☐	☐
11- je rencontre des difficultés pour travailler en groupes.	☐	☐	☐	☐
12- les règles scolaires sont affichées.	☐	☐	☐	☐
13- certains élèves se moquent de celui qui se trompe.	☐	☐	☐	☐
14- j'encourage les élèves à s'entraider.	☐	☐	☐	☐
15- le tutorat entre élèves est souvent mis en place.	☐	☐	☐	☐
16- l'hétérogénéité sociale des élèves me contraint à ne pas traiter certains sujets.	☐	☐	☐	☐
17- les groupes de niveaux des élèves sont souvent organisés.	☐	☐	☐	☐
18- l'hétérogénéité des niveaux des élèves entrave le travail scolaire.	☐	☐	☐	☐
19- le manque de respect entre les élèves ne permet pas d'organiser des séances de discussion	☐	☐	☐	☐
20- des élèves perturbent les autres et les empêchent de s'exprimer.	☐	☐	☐	☐
21- je mets les élèves en situation d'échanges oraux.	☐	☐	☐	☐
22- en cas de problème de discipline, je fais appel à un « système de points ».	☐	☐	☐	☐
23- j'incite les élèves à définir au sein des groupes le rôle de chacun.	☐	☐	☐	☐
24- je discute avec les élèves de l'actualité.	☐	☐	☐	☐
25- la différence des niveaux scolaires des élèves entrave la discussion autour de certains thèmes.	☐	☐	☐	☐
26- en cas de problème de discipline, j'envoie les élèves concernés chez le directeur de l'école.	☐	☐	☐	☐

(Suite)

Dans ma classe,	*Jamais*	*Rarement*	*Souvent*	*Tout le temps*
27- les élèves hésitent à s'exprimer.	☐	☐	☐	☐
28- je travaille souvent en groupes avec les élèves.	☐	☐	☐	☐
29- j'encourage les élèves à aider leurs camarades.	☐	☐	☐	☐
30- j'évite toujours de mettre les mêmes élèves dans les mêmes groupes.	☐	☐	☐	☐
31- l'organisation spatiale de classe ne me permet pas de faire des travaux collectifs.	☐	☐	☐	☐
32- j'évite de parler des problèmes sociaux et politiques.	☐	☐	☐	☐
33- j'explique aux élèves, en début d'année, les règles scolaires.	☐	☐	☐	☐
34- le temps ne me suffit pas pour discuter des problèmes scolaires.	☐	☐	☐	☐
35- j'évite de parler des problèmes scolaires des élèves pour éviter de heurter leur sensibilité.	☐	☐	☐	☐
36- j'organise, en classe, une discussion collective sur les problèmes scolaires.	☐	☐	☐	☐
37- je questionne ponctuellement les élèves sur les contenus du cours.	☐	☐	☐	☐
38- je permets aux élèves d'organiser, en commun, leurs activités extrascolaires (comme les visites, les sorties et les sports).	☐	☐	☐	☐
39- certains élèves refusent de travailler avec d'autres.	☐	☐	☐	☐
40- j'engage les élèves dans la réalisation des projets de l'école.	☐	☐	☐	☐
41- le programme chargé ne me permet pas d'organiser des discussions.	☐	☐	☐	☐
42- il m'arrive de sanctionner collectivement toute la classe.	☐	☐	☐	☐
43- je profite des problèmes de discipline pour rediscuter des règles scolaires.	☐	☐	☐	☐
44- je permets aux élèves qui finissent leur travail rapidement d'aller aider les autres.	☐	☐	☐	☐

Quatrième partie

Les questions suivantes concernent vos perceptions de travail de l'équipe éducative de votre **ECOLE.** De la même manière, vous répondez à ces questions en choisissant une seule réponse parmi les quatre proposées.

Dans notre école,	*Pas du tout d'accord*	*Pas d'accord*	*D'accord*	*Tout-à-fait d'accord*
1- les représentants des parents assistent au conseil d'école.	☐	☐	☐	☐
2- les parents s'impliquent dans des évènements scolaires (pendant les journées du sport ou dans des activités musicales et culturelles.	☐	☐	☐	☐
3- nous rencontrons des problèmes financiers pour réaliser des activités extrascolaires.	☐	☐	☐	☐
4- les confrontations avec les parents d'élèves sont fréquentes.	☐	☐	☐	☐
5- il nous manque un guide des éventuels partenaires citoyens.	☐	☐	☐	☐
6- les membres assistent majoritairement au conseil d'école.	☐	☐	☐	☐
7- des rencontres régulières seront organisées pendant toute l'année scolaire.	☐	☐	☐	☐
8- nous inscrivons les objectifs de l'éducation à la citoyenneté dans le projet d'école.	☐	☐	☐	☐
9- nous discutons ensemble régulièrement du fonctionnement scolaire.	☐	☐	☐	☐
10- nous adoptons un système de délégués-élèves.	☐	☐	☐	☐
11- nous favorisons la médiation entre pairs.	☐	☐	☐	☐
12- des lieux de rencontre sont créés pour que les élèves discutent de problèmes sociaux et politiques.	☐	☐	☐	☐
13- les règles scolaires sont souvent discutées avec les élèves.	☐	☐	☐	☐
14- les parents participent aux projets citoyens organisés par l'école.	☐	☐	☐	☐
15- certains parents font des conférences sur des thèmes de citoyenneté.	☐	☐	☐	☐
16- les parents ne montrent pas d'intérêt aux activités scolaires.	☐	☐	☐	☐
17- nous mettons en place des ateliers interclasses.	☐	☐	☐	☐
18- nous utilisons plusieurs moyens de communication avec les parents (comme le cahier de correspondance, le mail, le téléphone et site web).	☐	☐	☐	☐

(Suite)

Dans notre école,	*Pas du tout d'accord*	*Pas d'accord*	*D'accord*	*Tout-à-fait d'accord*
19- nous exposons le projet d'école aux associations et à d'autres partenaires.	☐	☐	☐	☐
20- nous encourageons les élèves à prendre l'initiative.	☐	☐	☐	☐
21- nous ne connaissons pas ce que les autres enseignants font dans leurs classes.	☐	☐	☐	☐
22- la responsabilisation des élèves est primordiale dans la réalisation des activités scolaires.	☐	☐	☐	☐
23- nous organisons des actions citoyennes avec des partenaires extérieurs (comme pour récolter des dons humanitaires).	☐	☐	☐	☐
24- les personnels se concertent sur le règlement intérieur.	☐	☐	☐	☐
25- nous faisons des rencontres avec les parents de façon régulière.	☐	☐	☐	☐
26- nous impliquons les élèves dans l'organisation des projets scolaires.	☐	☐	☐	☐
27- l'équipe éducative participe à élaborer les objectifs de l'éducation à la citoyenneté.	☐	☐	☐	☐
28- nous organisons des jeux collectifs interclasses.	☐	☐	☐	☐
29- l'équipe éducative organise les activités en commun.	☐	☐	☐	☐
30- nous invitons des intervenants extérieurs de l'école (comme députés, hommes politiques et membres d'associations humanitaires) pour intervenir sur des thèmes liés à l'éducation à la citoyenneté.	☐	☐	☐	☐
31- nous visitons les sites «mémoriels» (comme monuments historiques, musées et expositions).	☐	☐	☐	☐
32- les représentants des parents participent à l'élaboration du projet d'établissement.	☐	☐	☐	☐
33- la communauté éducative participe à l'élaboration du projet d'école.	☐	☐	☐	☐

Cinquième partie : Vos suggestions

1- Selon vous, quels doivent être les objectifs de l'éducation à la citoyenneté ?

Objectifs :	***Pas du tout d'accord***	***Pas d'accord***	***D'accord***	***Tout-à-fait d'accord***
1.1. Lutter contre les problèmes sociaux comme la violence, l'incivilité et l'immoralité.	☐	☐	☐	☐
1.2. Enseigner les valeurs de la République.	☐	☐	☐	☐
1.3. Apprendre aux élèves leurs devoirs et leurs droits civiques et politiques.	☐	☐	☐	☐
1.4. Faire connaître aux élèves les institutions et l'organisation des pouvoirs.	☐	☐	☐	☐
1.5. Autre (à préciser) :	☐	☐	☐	☐

2. Selon vous, pour améliorer l'éducation à la citoyenneté en France, on doit :

	Pas du tout d'accord	***Pas d'accord***	***D'accord***	***Tout-à-fait d'accord***
2.1. consacrer plus de temps à l'éducation civique.	☐	☐	☐	☐
2.2. former des spécialistes en éducation à la citoyenneté.	☐	☐	☐	☐
2.3. renforcer l'autorité de l'enseignant.	☐	☐	☐	☐
2.4. faire davantage appel au conseil de classe pour parler de la vie scolaire.	☐	☐	☐	☐
2.5. donner à l'école une liberté dans le choix des thèmes à traiter.	☐	☐	☐	☐
2.6. Autre (à préciser) :	☐	☐	☐	☐

3. Pourriez-vous nous dire en quelques lignes si vous avez d'autres propositions pour améliorer l'éducation à la citoyenneté en France ?

……...
……...……
……..
……..
……...
……..

Merci de nous avoir consacré de votre temps pour répondre à ce questionnaire

Annexe 4. L'âge de l'enseignant (N = 107 enseignants)

Âge	Fréquence	Pourcentage	Âge	Fréquence	Pourcentage
22	1	,9	43	1	,9
24	1	,9	45	7	6,5
25	1	,9	46	5	4,7
28	1	,9	47	3	2,8
30	2	1,9	48	2	1,9
31	2	1,9	49	1	,9
34	5	4,7	50	6	5,6
35	2	1,9	53	3	2,8
36	9	8,4	54	5	4,7
37	5	4,7	55	9	8,4
38	4	3,7	56	3	2,8
39	4	3,7	57	7	6,5
40	3	2,8	58	4	3,7
41	3	2,8	59	3	2,8
42	4	3,7	61	1	,9
		Total		107	100,0

Moyenne = 45.1, Médiane = 45 et Écart-type= 9.4.

Annexe 5. L'expérience de l'enseignant (N = 107 enseignants)

Nombre d'années	Fréquence	Pourcentage	Nombre d'années	Fréquence	Pourcentage
0	1	,9	20	6	5,6
1	1	,9	21	3	2,8
2	1	,9	22	4	3,7
3	1	,9	23	5	4,7
4	2	1,9	25	5	4,7
6	2	1,9	26	1	,9
7	2	1,9	27	4	3,7
8	1	,9	28	1	,9
9	3	2,8	30	3	2,8
10	7	6,5	31	1	,9
11	1	,9	32	2	1,9
12	5	4,7	33	5	4,7
13	8	7,5	34	4	3,7
14	2	1,9	35	2	1,9
15	9	8,4	36	3	2,8
16	1	,9	37	1	,9
17	2	1,9	38	2	1,9
18	1	,9	39	1	,9
19	1	,9	40	3	2,8
			Total	107	100,0

Moyenne = 20.4, Médiane = 20 et Écart-type= 10.4.

Annexe 6. Effectif des élèves dans l'école (N = 107 enseignants)

Nombre d'élève	Fréquence	Pourcentage	Nombre d'élève	Fréquence	Pourcentage
56	1	,9	174	1	,9
68	1	,9	180	1	,9
94	1	,9	182	1	,9
104	1	,9	183	3	2,8
106	1	,9	189	5	4,7
107	1	,9	190	3	2,8
110	5	4,7	198	1	,9
111	1	,9	200	4	3,7
115	2	1,9	201	3	2,8
117	3	2,8	202	1	,9
120	2	1,9	205	2	1,9
121	1	,9	206	2	1,9
126	1	,9	207	1	,9
127	1	,9	208	2	1,9
130	5	4,7	210	1	,9
137	1	,9	230	1	,9
140	6	5,6	235	3	2,8
142	1	,9	238	2	1,9
148	1	,9	239	1	,9
150	3	2,8	240	2	1,9
153	5	4,7	242	1	,9
154	1	,9	250	4	3,7
169	6	5,6	275	1	,9
170	5	4,7	278	5	4,7
Total				100,0	107

Moyenne = 174.2, Médiane = 170 et Écart-type= 50.4.

Annexe 7. Corrélations entre les items des échelles relatives aux pratiques citoyennes et leurs difficultés rencontrées dans la classe et les items éliminés (n 107, r de Bravais-Pearson.* p <.05, ** p <.01)

	C.Q1	C.Q2	C.Q4	C.Q5	C.Q6	C.Q11	C.Q16	C.Q20	C.Q21	C.Q25	C.Q27	C.Q31	C.Q34
C.Q15	,07	,17	-,08	,30**	,18	,26**	,13	,01	,04	,06	,05	,15	,29**
C.Q3	,18	-,02	,06	,15	,20*	,29**	,19	-,09	,05	,05	,09	,13	,14
C.Q18	-,04	,28**	,12	,07	-,23*	,08	,07	,01	-,05	,02	,20*	,25*	,19*
C.Q26	,17	,20*	,13	,17	-,03	,06	-,04	,09	,13	,12	,17	,33**	,18
C.Q22	,15	,14	-,11	,54**	,08	,29**	,11	,16	,21*	,35**	,05	-,01	,25**
C.Q8	,22*	,02	,07	,34**	,10	,22*	,03	,18	,00	,04	,24*	,26**	,10
C.Q24	,01	-,09	,00	,07	-,05	-,15	-,20*	,02	-,03	-,10	,11	,11	-,06
C.Q38	,26**	,13	,20*	,14	-,03	,17	,15	,03	-,07	,14	,15	,09	,16
C.Q23	,13	-,01	,17	,18	,03	,14	,18	,03	,07	,12	,28**	,20*	,05
C.Q9	,32**	,03	,19	,18	,23*	,22*	,18	-,13	,06	,18	,23*	,07	,09
C.Q17	,02	,04	,06	,19*	,13	,22*	,32**	-,06	,07	,30**	,26**	,17	,15
C.Q32	,15	-,05	,19	-,13	,08	,06	,10	-,05	,02	,09	,09	-,02	,11
C.Q30	,18	,06	,05	,12	,05	,23*	,03	,02	,06	,05	-,06	-,08	,16
C.Q36	,02	,15	-,14	,21*	,03	-,09	-,08	,32**	,06	,21*	,22*	-,01	,26**
C.Q29	,08	-,04	-,01	,09	-,04	,02	-,08	,09	-,03	,09	-,05	-,16	,04
C.Q28	,09	,25**	,08	,20*	-,17	,01	-,09	-,07	,09	,15	-,05	-,10	,16
C.Q14	,06	,27**	,03	,18	-,12	-,13	-,08	,40**	,08	,03	,10	,04	,05
C.Q7	-,17	,19	,04	,11	-,18	-,04	,05	,14	,02	,09	-,00	-,11	,03
C.Q33	,15	,19*	,13	,27**	-,11	-,08	-,11	,35**	,11	-,09	,09	-,02	,02
C.Q13	,11	,20*	-,01	,22*	-,04	-,02	-,05	,09	,06	,06	,01	,09	,25
C.Q12	,04	,19*	-,06	,42**	,09	-,06	,17	,20*	,21*	,24*	,17	-,08	,24*
C.Q35	,20*	,24*	,12	,36**	,05	,08	,11	,08	,15	,16	,14	,06	,29**
C.Q19	,05	,41**	,18	,32**	-,06	,01	-,05	,28**	,30**	,07	,26**	,13	,26**
C.Q10	,09	,07	-,08	,18	-,04	-,08	-,04	,12	,07	,12	,14	-,10	,07

Annexe 8. Corrélations entre les items des échelles relatives à la qualité de vie à l'école et les items éliminés

ITEM	E.Q1	E.Q3	E.Q4	E.Q5	E.Q6	E.Q15	E.Q25
E.Q9	-,005	-,006	-,070	,103	-,012	,098	,032
E.Q7	,079	,036	-,137	,002	,302	,092	,082
E.Q29	-,001	-,084	,073	,006	-,089	,176	,069
E.Q21	-,153	-,262	-,089	,009	-,042	-,106	,045
E.Q28	-,014	-,040	,079	-,006	,039	,178	,079
E.Q17	,073	-,266	-,071	,110	,063	,142	,088
E.Q24	,195	-,144	-,054	-,005	,269	,129	,060
E.Q33	,229	-,006	-,001	-,201	,179	,160	,055
E.Q8	,050	,188	-,059	,122	,304	,035	,168
E.Q27	-,007	-,082	-,068	,039	,059	,025	,104
E.Q20	,042	-,142	-,119	,105	,006	,200	,073
E.Q26	,057	-,047	-,012	,119	-,060	,167	,121
E.Q11	-,038	,081	-,176	-,129	-,092	,277	,055
E.Q13	-,027	-,078	-,148	-,057	-,102	,296	,044
E.Q22	,087	-,134	-,259	,016	,065	,161	,046
E.Q10	,055	,061	-,045	-,001	,115	,280	,013
E.Q12	-,188	,067	-,082	,127	-,068	,586	,067
E.Q18	,015	-,223	,154	,116	,093	,052	,032
E.Q2	,237	,221	-,061	,077	,233	,085	,135
E.Q16	,169	-,113	,196	,148	,284	,083	-,085
E.Q32	,104	-,031	,082	,104	,051	,140	,005
E.Q14	,090	-,063	-,102	-,012	,050	,294	,103
E.Q30	-,127	,218	,076	,188	,062	,372	,009
E.Q23	,095	,069	-,026	,131	-,006	,344	,126
E.Q31	,074	,064	-,188	,059	,125	,272	,039
E.Q19	,086	-,118	-,022	,100	,158	,062	,080

N= 107 enseignants d'école élémentaire
Corrélations (r de Bravais-Pearson). * p <.05, ** p <.01

Annexe 9. Corrélations des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et de celles contextuelles de l'école avec le nombre d'heures (consacré à l'enseignement moral et civique) et les instructions sociale, civique et juridique (N= 107 enseignant)

VARIABLES EXPLICATIVES[1]	NOMBRE D'HEURES [2]	INSTRUCTION		
		Sociale	Civique	Juridique
• Sexe	-,008	,163	-,096	,051
• Âge	-,080	,012	,067	-,118
• Expérience professionnelle	-,189	-,013	,037	-,175
• Nombre d'années universitaires	,063	,064	,085	,157
• Statut professionnel	-,013	,070	,063	,044
• Charge de direction	-,035	,037	,006	-,008
• Emplacement de l'école	,042	,212*	,144	,163
• Zone de l'école	-,137	,033	,040	,107
• Niveau scolaire	-,001	-,005	,189	,063
• Section scolaire	,039	-,045	-,087	,005
• Taille de l'école	-,126	-,069	,030	-,128
• Appartenance sociale de l'école	,087	,066	,075	,028

[1] Caractéristiques de l'enseignant : Sexe (1 = homme, 2 = femme). Âge (nombre d'années vécues). Expérience professionnelle (nombre d'années d'enseignement). Nombre d'années universitaires (de bac + 2 au Bac + 8). Statut professionnel (1 = stagiaire, 2 = vacataire, 3 = titulaire). Charge de direction (0 = non, 1 = oui). Caractéristiques de l'école : Emplacement de l'école (1 = centre-ville, 2 = en dehors). Zone de l'école (1 = école ordinaire, 2 = REP et REP+), Section scolaire (1 = enseignement général, 2 = enseignement spécialisé). Niveau scolaire (du CP au CM2). Taille de l'école (nombre d'élèves), Appartenance sociale de l'école (1 = favorisée, 2 = moyenne, 3 = défavorisée).

[2] Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à l'enseignement moral et civique. Corrélations (r de Bravais-Pearson). * $p < .05$.

Annexe 10. Corrélations entre les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et celles contextuelles de l'école avec les critères des choix des thèmes à enseigner (n = 107 enseignants)

VARIABLES EXPLICATIVES[1]	CRITÈRES DES CHOIX DES THÈMES					
	Instructions officielles	Actualité sociale et politique	Vie quotidienne de l'école	Demandes des élèves	Documentation bibliographique	Expérience personnelle
• Sexe	,041	,020	,145	,295**	-,097	-,158
• Âge	-,319**	-,110	,028	,050	,138	,248**
• Expérience professionnelle	-,308**	-,040	,001	,039	,131	,159
• Nombre d'années universitaires	,186	-,014	,020	,024	,012	,080
• Statut professionnel	-,211*	,100	,158	,104	,067	,130
• Charge de direction	,021	-,030	,046	-,082	,247*	,182
• Emplacement de l'école	-,010	-,066	,212*	,027	-,028	,047
• Zone de l'école	-,069	,022	,152	,062	-,015	,006
• Niveau scolaire	-,148	,111	-,174	-,166	,132	,018
• Section scolaire	-,006	-,077	,067	,203*	-,184	-,134
• Taille de l'école	-,063	,028	-,147	,046	,036	-,169
• Appartenance sociale de l'école	-,077	-,068	,121	,173	-,112	-,028

[1] Caractéristiques de l'enseignant : Sexe (1 = homme, 2 = femme). Âge (nombre d'années vécues). Expérience professionnelle (nombre d'années d'enseignement). Nombre d'années universitaires (de bac + 2 au Bac + 8). Statut professionnel (1 = stagiaire, 2 = vacataire, 3 = titulaire). Charge de direction (0 = non, 1 = oui). Caractéristiques de l'école : Emplacement de l'école (1 = centre-ville, 2 = en dehors). Zone de l'école (1 = école ordinaire, 2 = REP et REP+), Section scolaire (1 = enseignement général, 2 = enseignement spécialisé). Niveau scolaire (du CP au CM2). Taille de l'école (nombre d'élèves), Appartenance sociale de l'école (1 = favorisée, 2 = moyenne, 3 = défavorisée). Corrélations (r de Bravais-Pearson). * $p < .05$, ** $p < .01$

Annexe 11. Corrélations entre les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et celles contextuelles de l'école avec les pratiques citoyennes des enseignants et leurs difficultés de mise en œuvre en classe (n = 107 enseignants)

VARIABLES EXPLICATIVES[1]	PRATIQUES CITOYENNES DES ENSEIGNANTS					DIFFICULTÉS EN CLASSE	
	Discussion	Coopération	Solidarité	Respon-sabilisation	Gestion problèmes	Non-respect d'autrui	Contexte organi-sationnel défavorable
• Sexe	,019	,064	-,063	-,007	-,147	,282**	,107
• Âge	,035	,030	,109	,067	,041	-,132	,028
• Expérience professionnelle	,013	,043	,101	,042	-,044	-,108	,071
• Nombre d'années universitaires	,128	-,075	,057	,212*	,151	,042	-,107
• Statut professionnel	,170	,067	,019	,044	,085	,191*	,123
• Charge de direction	,138	,001	,155	,173	-,091	-,189	-,017
• Emplacement de l'école	,006	-,035	-,008	-,061	-,067	,088	-,052
• Zone de l'école	-,062	,049	,014	,043	-,104	,091	,148
• Niveau scolaire	,234*	-,021	,021	,096	,168	-,199*	-,091
• Section scolaire	,279**	,216*	,080	,078	,175	,085	-,174
• Taille de l'école	,016	,018	,092	,088	-,027	-,171	-,066
• Appartenance sociale de l'école	,069	,140	,138	-,054	-,005	,150	,149

[1] Caractéristiques de l'enseignant : Sexe (1 = homme, 2 = femme). Âge (nombre d'années vécues). Expérience professionnelle (nombre d'années d'enseignement). Nombre d'années universitaires (de bac + 2 au Bac + 8). Statut professionnel (1 = stagiaire, 2 = vacataire, 3 = titulaire). Charge de direction (0 = non, 1 = oui). Caractéristiques de l'école : Emplacement de l'école (1 = centre-ville, 2 = en dehors). Zone de l'école (1 = école ordinaire, 2 = REP et REP+), Section scolaire (1 = enseignement général, 2 = enseignement spécialisé). Niveau scolaire (du CP au CM2). Taille de l'école (nombre d'élèves), Appartenance sociale de l'école (1 = favorisée, 2 = moyenne, 3 = défavorisée). Corrélations (r de Bravais-Pearson). * $p < .05$, ** $p < .01$

Annexe 12. Corrélations entre les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et celles contextuelles de l'école avec la qualité de vie à l'école

VARIABLES EXPLICATIVES[1]	QUALITÉ DE VIE À L'ÉCOLE			
	Travail en équipe	Engagement des élèves	Coopération avec les familles	Collaboration avec des partenaires locaux
• Sexe	,044	,087	-,154	,024
• Âge	,059	-,013	,207*	,181
• Expérience professionnelle	,008	-,053	,178	,108
• Nombre d'années universitaires	,000	,169	-,073	,029
• Statut professionnel	,025	,173	-,038	,068
• Charge de direction	,097	,001	,197*	,261**
• Emplacement de l'école	,146	-,007	-,104	,194*
• Zone de l'école	,182	-,074	-,108	-,128
• Niveau scolaire	-,034	-,109	,084	,000
• Section scolaire	,081	-,073	,028	-,040
• Taille de l'école	-,016	-,007	,202*	-,105
• Appartenance sociale de l'école	,115	-,019	-,210*	-,063

[1] Caractéristiques de l'enseignant : Sexe (1 = homme, 2 = femme). Âge (nombre d'années vécues). Expérience professionnelle (nombre d'années d'enseignement). Nombre d'années universitaires (de bac + 2 au Bac + 8). Statut professionnel (1 = stagiaire, 2 = vacataire, 3 = titulaire). Charge de direction (0 = non, 1 = oui). Caractéristiques de l'école : Emplacement de l'école (1 = centre-ville, 2 = en dehors). Zone de l'école (1 = école ordinaire, 2 = REP et REP+), Section scolaire (1 = enseignement général, 2 = enseignement spécialisé). Niveau scolaire (du CP au CM2). Taille de l'école (nombre d'élèves), Appartenance sociale de l'école (1 = favorisée, 2 = moyenne, 3 = défavorisée). Corrélations (r de Bravais-Pearson). * $p < .05$, ** $p < .01$

Annexe 13. Corrélations entre les objectifs associés à l'éducation à la citoyenneté et les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et celles contextuelles de l'école (n =107)

VARIABLES EXPLICATIVES[1]	OBJECTIFS[2]			
	1	2	3	4
• Sexe	-,173	-,083	-,019	-,139
• Âge	-,085	,088	,047	,059
• Expérience professionnelle	-,140	,046	,023	,059
• Nombre d'années universitaires	,134	-,095	,074	,050
• Statut professionnel	-,036	-,070	-,068	-,047
• Charge de direction	-,027	,199*	-,005	,154
• Emplacement de l'école	,044	-,067	,060	-,107
• Zone de l'école	-,136	-,201*	-,071	-,186
• Niveau scolaire	,063	,093	,135	,079
• Section scolaire	-,092	,030	,032	-,128
• Taille de l'école	-,064	,236*	,062	-,052
• Appartenance sociale de l'école	,017	-,150	,130	-,089

[1] Caractéristiques de l'enseignant : Sexe (1 = homme, 2 = femme). Âge (nombre d'années vécues). Expérience professionnelle (nombre d'années d'enseignement). Nombre d'années universitaires (de bac + 2 au Bac + 8). Statut professionnel (1 = stagiaire, 2 = vacataire, 3 = titulaire). Charge de direction (0 = non, 1 = oui). Caractéristiques de l'école : Emplacement de l'école (1 = centre-ville, 2 = en dehors). Zone de l'école (1 = école ordinaire, 2 = REP et REP+), Section scolaire (1 = enseignement général, 2 = enseignement spécialisé). Niveau scolaire (du CP au CM2). Taille de l'école (nombre d'élèves), Appartenance sociale de l'école (1 = favorisée, 2 = moyenne, 3 = défavorisée).

[2] Les objectifs ; 1. Lutter contre les problèmes sociaux comme la violence, l'incivilité ; 2. Enseigner les valeurs de la République ; 3. Apprendre aux élèves leurs devoirs et leurs droits civiques et politiques ; 4. Faire connaître aux élèves les institutions et l'organisation des pouvoirs.

Corrélations (r de Bravais-Pearson). * $p < .05$, ** $p < .01$

Annexe 14. Corrélations des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et celles contextuelles de l'école avec les points d'amélioration de l'éducation à la citoyenneté (n= 107 enseignants)

VARIABLES EXPLICATIVES[1]	PROPOSITIONS[2]				
	1	2	3	4	5
• Sexe	,025	,010	-,035	,181	-,018
• Âge	,076	-,045	,027	-,213*	,011
• Expérience professionnelle	,134	,012	-,061	-,238*	-,099
• Nombre d'années universitaires	-,043	-,078	,206*	,131	,025
• Statut professionnel	,093	,110	,181	-,034	-,025
• Charge de direction	,119	-,086	-,032	-,079	-,054
• Emplacement de l'école	,001	-,116	-,142	,162	,076
• Zone de l'école	-,162	-,053	-,211*	-,192*	,168
• Niveau scolaire	,205*	,067	-,113	-,127	,011
• Section scolaire	-,153	-,071	-,284**	,022	,069
• Taille de l'école	,138	,127	,107	-,070	-,007
• Appartenance sociale de l'école	-,026	-,070	-,180	,195*	,159

[1] Caractéristiques de l'enseignant : Sexe (1 = homme, 2 = femme). Âge (nombre d'années vécues). Expérience professionnelle (nombre d'années d'enseignement). Nombre d'années universitaires (de bac + 2 au Bac + 8). Statut professionnel (1 = stagiaire, 2 = vacataire, 3 = titulaire). Charge de direction (0 = non, 1 = oui). Caractéristiques de l'école : Emplacement de l'école (1 = centre-ville, 2 = en dehors). Zone de l'école (1 = école ordinaire, 2 = REP et REP+), Section scolaire (1 = enseignement général, 2 = enseignement spécialisé). Niveau scolaire (du CP au CM2). Taille de l'école (nombre d'élèves), Appartenance sociale de l'école (1 = favorisée, 2 = moyenne, 3 = défavorisée).

[2] Les propositions : 1. consacrer plus de temps à l'éducation civique ; 2. former des spécialistes en éducation à la citoyenneté ; 3. renforcer l'autorité de l'enseignant ; 4. faire davantage appel au conseil de classe pour parler de la vie scolaire ; 5. donner à l'école une liberté dans le choix des thèmes à traiter.

Corrélations (r de Bravais-Pearson). * $p < .05$, ** $p < .01$

INDEX

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1. Évolution de l'intitulé de la discipline et temps consacré à l'instruction morale et civique dans les programmes scolaires de 1887 à 1969 41

Tableau 1.2. Contenu de l'instruction morale et civique dans les programmes pour les cours élémentaire, moyen et supérieur (JORF, 1887) 42

Tableau 1.3. Les modifications apportées au contenu de l'instruction civique et morale en 1923 et 1938 43

Tableau 1.4. L'intitulé et le temps consacré à l'éducation civique dans les programmes scolaires de l'école élémentaire entre 1985et 2002 61

Tableau 3.1. Types d'éducation à la citoyenneté et leur description (d'après Geboers et al., 2013) 105

Tableau 4.1. Des exemples de présence des pratiques encouragent la coopération et le travail en groupe entre les élèves dans les programmes scolaires 138

Tableau 4.2. Brève description des entretiens menés 149

Tableau 4.3. Formules utilisées par les enseignants pour décrire « l'éducation quotidienne » 154

Tableau 4.4. La dimension politique et juridique de l'éducation à la citoyenneté dans les discours des enseignants 156

Tableau 4.5. La dimension sociale de l'éducation à la citoyenneté dans les discours des enseignants 157

Tableau 4.6. La dimension culturelle de l'éducation à la citoyenneté dans les discours des enseignants 158

Tableau 4.7. Thèmes de discussion mentionnés par les enseignants 163

Tableau 4.8. Extraits des paroles des enseignants sur le travail des élèves en groupe 166

Tableau 4.9. Les énoncés des enseignants sur la contextualisation des pratiques 167

Tableau 4.10. Les difficultés déclarées par les enseignants 169

Tableau 4.11. Les points de vue des professeurs des écoles sur l'enseignement de la morale 172

Tableau 5.1. Items du facteur élaboré sur la discussion au sein de la classe 195

Tableau 5.2. Items du facteur élaboré sur la coopération entre les élèves 196

Tableau 5.3. Items du facteur élaboré sur la solidarité..... 197

Tableau 5.4. Items du facteur élaboré sur la responsabilisation des élèves 198

Tableau 5.5. Items du facteur élaboré sur la gestion des problèmes de discipline..... 199

Tableau 5.6. Items du facteur élaboré sur le non-respect d'autrui en classe par les élèves ... 200

Tableau 5.7. Items du facteur élaboré sur le contexte organisationnel défavorable de la classe 201

Tableau 5.8. Items du facteur élaboré sur le travail des enseignants en équipe..... 203

Tableau 5.9. Items du facteur élaboré sur l'engagement des élèves dans les activités scolaires 205

Tableau 5.10. Items du facteur élaboré sur la coopération des enseignants avec les parents 206

Tableau 5.11. Items du facteur élaboré sur la collaboration entre les enseignants et les partenaires locaux..... 207

Tableau 5.12. Description de l'échantillonnage..... 209

Tableau 5.13. Règles de calcul des variances uniques à A, B et AB conjointement. 214

Tableau 6.1. Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction de leur statut professionnel 219

Tableau 6.2. Effectifs des enseignants selon les niveaux d'enseignement 222

Tableau 6.3. Les facteurs théoriques concernés par les analyses statistiques de validation .. 224

Tableau 6.4. Statistiques relatives à l'analyse de la consistance interne de l'échelle : Discussion et échange dans la classe (N = 107 enseignants) 230

Tableau 6.5. Statistiques relatives à l'analyse de la consistance interne de l'échelle : Coopération entre les élèves dans la classe (N = 107 enseignants) 231

Tableau 6.6. Statistiques relatives à l'analyse de la consistance interne de l'échelle : Solidarité entre les élèves dans la classe (N = 107 enseignants) 231

Tableau 6.7. Statistiques relatives à l'analyse de consistance interne de l'échelle de la responsabilisation des élèves dans la classe (N = 107 enseignants) 232

Tableau 6.8. Statistiques relatives à l'analyse de la consistance interne de l'échelle : Gestion des problèmes scolaires (N = 107 enseignants) 232

Tableau 6.9. Statistiques relatives à l'analyse de la consistance interne de l'échelle : Non-respect d'autrui en classe par les élèves (N = 107 enseignants)..... 233

Tableau 6.10. Statistiques relatives à l'analyse de la consistance interne de l'échelle : Contexte organisationnel défavorable de la classe (N = 107 enseignants) 234

Tableau 6.11. Statistiques relatives à l'analyse de la consistance interne de l'échelle : Travail en équipe des enseignants (N = 107 enseignants) 235

Tableau 6.12. Statistiques relatives à l'analyse de la consistance interne de l'échelle : Engagement et participation des élèves dans les activités citoyennes à l'école (N = 107 enseignants) 236

Tableau 6.13. Statistiques relatives à l'analyse de la consistance interne de l'échelle : Coopération avec les parents d'élèves (N = 107 enseignants) 237

Tableau 6.14. Statistiques relatives à l'analyse de la consistance interne de l'échelle : Collaboration avec les partenaires locaux (N = 107 enseignants) 238

Tableau 6.15. Corrélations des échelles de mesure sur les pratiques citoyennes des enseignants et les difficultés rencontrées en classe avec l'ensemble des items 240

Tableau 6.16. Corrélations entre les quatre échelles de la perception de la qualité de vie à l'école et l'ensemble des items (N = 107 enseignants) 242

Tableau 6.17. Caractéristiques descriptives des échelles relatives aux pratiques citoyennes des enseignants en classe. 243

Tableau 6.18. Caractéristiques descriptives des échelles relatives au non-respect d'autrui par les élèves et contexte organisationnel défavorable de la classe 246

Tableau 6.19. Caractéristiques descriptives des échelles relatives à la perception de la qualité de vie citoyenne à l'école 248

Tableau 6.20. Intercorrélations des échelles relatives aux pratiques citoyennes des enseignants et à leurs difficultés de mise en œuvre en classe 250

Tableau 6.21. Intercorrélations des échelles relatives aux facteurs de la qualité de vie citoyenne à l'école 251

Tableau 6.22. Description des échelles relatives aux pratiques citoyennes en classe et aux difficultés de leur mise en œuvre ainsi que leurs consistances internes 253

Tableau 6.23. Description des échelles relatives aux facteurs de la qualité de vie citoyenne à l'école et leurs consistances internes 254

Tableau 7.1. Nombre d'heures consacré en classe par semaine à l'enseignement civique et moral (N =107 enseignants) 258

Tableau 7.2. Analyse descriptive du degré de traitement des thèmes dans les cours d'enseignement des professeurs des écoles (N = 107) 269

Tableau 7.3. Résultats de l'analyse factorielle en composantes principales, après rotation varimax, sur l'ensemble des items (ou thèmes) 271

Tableau 7.4. Statistiques relatives à l'analyse de consistance interne de l'échelle d'instruction sociale (N = 107 enseignants) 273

Tableau 7.5. Statistiques relatives à l'analyse de consistance interne de l'échelle d'instruction politique (N = 107 enseignants) 274

Tableau 7.6. Statistiques relatives à l'analyse de consistance interne de l'échelle d'instruction juridique (N = 107 enseignants) 275

Tableau 7.7. Corrélations entre les trois facteurs et l'ensemble des items 277

Tableau 7.8. Les caractéristiques descriptives des facteurs relatives à l'instruction civique, sociale et juridique (ICSJ) à l'école élémentaire 278

Tableau 7.9. Moyennes et écarts-types de l'utilisation des critères des choix des thèmes par les enseignants 281

Tableau 7.10. Statistiques relatives à l'analyse de consistance interne de l'échelle de l'attitude négative du professeur envers l'enseignement de la morale (N = 107 enseignants) 289

Tableau 7.11. Caractéristiques descriptives de l'échelle relative à l'attitude de l'enseignant envers l'enseignement de la morale 290

Tableau 7.12. Analyse descriptive des pratiques citoyennes en classe pour la confrontation des textes officiels avec les déclarations des enseignants 291

Tableau 7.13. Analyse descriptive relative aux difficultés de mise en œuvre des pratiques citoyennes en classe pour la confrontation des textes officiels avec les déclarations des enseignants 292

Tableau 7.14. Analyse descriptive des facteurs relatifs à la qualité de vie à l'école 293

Tableau 8.1. Prédiction du nombre d'heures consacrés et des thèmes traités (bloc C et D). Analyse des effets des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant (A) et de celles contextuelles de l'école (B) 297

Tableau 8.2. Prédiction des critères des choix des thèmes (C). Analyse des effets des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant (A) et de celles contextuelles de l'école (B) 298

Tableau 8.3. Prédiction des pratiques citoyennes en classe et de leurs difficultés de mise en œuvre (bloc F et G). Analyse des effets des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant (A) et de celles contextuelles de l'école (B) 301

Tableau 8.4. Prédiction de la qualité de vie citoyenne à l'école (H). Analyse des effets des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant (A) et de celles contextuelles de l'école (B) 303

Tableau 8.5. Prédiction du traitement des thèmes relevant de l'instruction sociale. Analyse de l'effet de l'emplacement de l'école (N = 107 enseignants) 304

Tableau 8.6. Prédiction des critères des choix des thèmes (C). Analyse des effets de chacune des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant (A) et de celles contextuelles de l'école (B) 306

Tableau 8.7. Prédiction des pratiques citoyennes et leurs difficultés de mise en œuvre en classe (F et G). Analyse des effets de chacune des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant (A) et de celles contextuelles de l'école (B) 309

Tableau 8.8. Prédiction de la qualité de vie à l'école (H). Analyse des effets de chacune des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant (A) et de celles contextuelles de l'école (B) 311

Tableau 9.1. Régressions multiples du bloc relatif aux facteurs de la qualité de vie à l'école (A) sur les difficultés rencontrées en classe (bloc B) 315

Tableau 9.2. Prédiction des pratiques citoyennes en classe (C). Analyse en communautés des blocs de variables relatifs à la qualité de vie à l'école (A) et aux difficultés rencontrées par les enseignants (B) 317

Tableau 9.3. Corrélations des facteurs de la qualité de vie à l'école avec les difficultés rencontrées en classe 319

Tableau 9.4. Corrélations des pratiques citoyennes des enseignants avec les facteurs relatifs à la qualité de vie à l'école et les difficultés rencontrées en classe (N= 107) 321

Tableau 9.5. Régression de chaque facteur de la qualité de vie à l'école sur chacune des difficultés rencontrées en classe 322

Tableau 9.6. Régression de chaque facteur déterminant relatif à la qualité de vie à l'école et aux difficultés rencontrées sur chacune des pratiques citoyennes en classe 324

Tableau 10.1. Corrélation entre les caractéristiques contextuelles de l'école et l'objectif Enseigner les valeurs de la République dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté 332

Tableau 10.2. Corrélations entre propositions des enseignants et leurs caractéristiques socioprofessionnelles 337

Tableau 10.3. Corrélation entre les propositions des enseignants et les caractéristiques contextuelles de l'école 338

Tableau [Conclusion 11.4]. Vérification des hypothèses relatives aux effets des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et de celles contextuelles de l'école. 346

LISTE DE FIGURES

Figure 4.1. Schéma récapitulatif des hypothèses relatives aux déterminants sur les modalités et la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'école 176

Figure 4.2. Modèle théorique sur les déterminants des pratiques citoyennes des enseignants en classe 180

Figures 6.1. Histogrammes et Courbes de Gauss des échelles concernant les pratiques enseignantes relatives à la discussion et la coopération entre les élèves en classe 244

Figures 6.2. Histogrammes et Courbes de Gauss des échelles portant sur les pratiques enseignantes relatives à la solidarité, la responsabilisation des élèves et la gestion des problèmes scolaires 245

Figures 6.3. Histogrammes et Courbes de Gauss des échelles relatives au non-respect d'autrui par les élèves et au contexte organisationnel défavorable de la classe 247

Figures 6.4. Histogrammes et Courbes de Gauss des facteurs relatifs à la qualité de vie citoyenne à l'école (N =107) 249

Figure 7.1. Fréquence des thèmes et des sujets dans le cours de l'enseignement moral et civique de l'échantillon (N = 107 enseignants) 260

Figure 7.2. Graphique des valeurs propres à l'analyse factorielle des items portant sur les thèmes et les sujets traités dans les cours (N = 107 enseignants) 270

Figures 7.3. Histogrammes et courbes de Gauss des facteurs relatifs à l'instruction civique, sociale et juridique (ICSJ) à l'école élémentaire 279

Figure 7.4. Répartition, en pourcentages, des réponses relatives aux points de vue des enseignants et leurs positions envers l'enseignement moral et civique à l'école (N = 107 enseignants) 286

Figures 7.5. Pourcentages des enseignants qui s'accordent ou non avec les affirmations relatives à l'enseignament moral et civique à l'école (N = 107 enseignants) 288

Figure 7.6. Histogramme et Courbe de Gauss de l'échelle relative à l'attitude de l'enseignant envers l'enseignement de la morale 290

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 6.1. Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction de leur sexe 216

Graphique 6.2.Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction de leur âge 216

Graphique 6.3. Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction de leur expérience en nombre d'années d'enseignement 217

Graphique 6.4. Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction de leur niveau d'études universitaires 218

Graphique 6.5. Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction de leur charge de direction de l'école 218

Graphique 6.6. Répartition des enseignants de l'échantillon en fonction de l'emplacement de leur école 220

Graphique 6.7. Répartition des enseignants de l'échantillon selon le type d'établissement .. 220

Graphique 6.8. Répartition des enseignants de l'échantillon selon l'unité d'enseignement .. 221

Graphique 6.9. Répartition de l'effectif des élèves dans les écoles de notre échantillon 222

Graphique 6.10. Répartition des élèves en fonction de leur appartenance socioprofessionnelle de notre échantillon 223

Graphiques 7.1. Utilisation des instructions officielles, de l'actualité socio-politique et de la vie quotidienne de l'école comme critères de choix des thèmes (n = 107 enseignants) 281

Graphiques 7.2. Les demandes des élèves, l'expérience personnelle et la documentation bibliographique comme sources de choix des thèmes selon les enseignants (N = 107) 283

Graphique 10.1. Répartition, en pourcentages, des réponses à la première proposition 329

Graphique 10.2. Répartition, en pourcentages, des réponses à la deuxième proposition 330

Graphique 10.3. Répartition, en pourcentages, des réponses à la troisième proposition 330

Graphique 10.4. Répartition, en pourcentages, des réponses à la quatrième proposition 331

Graphique 10.5. Répartition, en pourcentages, des réponses à la première affirmation 333

Graphique 10.6. Répartition, en pourcentages, des réponses à la deuxième affirmation 334

Graphique 10.7. Répartition, en pourcentages, des réponses à la troisième affirmation 335

Graphique 10.8. Répartition, en pourcentages, des réponses à la quatrième affirmation 335

Graphique 10.9. Répartition, en pourcentages, des réponses à la cinquième affirmation..... 336

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1. Types de d'éducation à la citoyenneté (version anglaise, d'après Geboers et al., 2013)..... 422

Annexe 2. Guide d'entretien 423

Annexe 3. Version finale du questionnaire 424

Annexe 4. L'âge de l'enseignant (N = 107 enseignants) 433

Annexe 5. L'expérience de l'enseignant (N = 107 enseignants)..... 434

Annexe 6. Effectif des élèves dans l'école (N = 107 enseignants) 435

Annexe 7. Corrélations entre les items des échelles relatives aux pratiques citoyennes et leurs difficultés rencontrées dans la classe et les items éliminés (n 107, r de Bravais-Pearson.* p <.05, ** p <.01)..... 436

Annexe 8. Corrélations entre les items des échelles relatives à la qualité de vie à l'école et les items éliminés..... 437

Annexe 9. Corrélations des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et de celles contextuelles de l'école avec le nombre d'heures (consacré à l'enseignement moral et civique) et les instructions sociale, civique et juridique (N= 107 enseignant)..... 438

Annexe 10. Corrélations entre les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et celles contextuelles de l'école avec les critères des choix des thèmes à enseigner (n = 107 enseignants)..... 439

Annexe 11. Corrélations entre les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et celles contextuelles de l'école avec les pratiques citoyennes des enseignants et leurs difficultés de mise en œuvre en classe (n = 107 enseignants)..... 440

Annexe 12. Corrélations entre les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et celles contextuelles de l'école avec la qualité de vie à l'école..... 441

Annexe 13. Corrélations entre les objectifs associés à l'éducation à la citoyenneté et les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et celles contextuelles de l'école (n =107) 442

Annexe 14. Corrélations des caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et celles contextuelles de l'école avec les points d'amélioration de l'éducation à la citoyenneté (n= 107 enseignants) 443

GLOSSAIRE DES SIGLES

α : Alpha de Conbach

AFE : Analyse factorielle exploratoire

APV : Dispositif de l'affectation à caractère prioritaire justifiant une valorisation

BO : Bulletin Officiel

CE1 : Cours Élémentaire première année

CE2 : Cours Élémentaire deuxième année

CESC : Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté

CIRCLE : Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement

CivEd : Civics Education Study

CLAIR : Le programme expérimental : collège lycée ambition innovation réussite

CM1 : Cours Moyen première année

CM2 : Cours Moyen deuxième année

CP : Cours préparatoire

CNESCO : Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire

CPE : Conseiller Principal de l'Éducation

CSP : Caractéristiques Socioprofessionnelles des Parents d'élève

EC : Échelle de la coopération

ECF : Échelle de la coopération avec les familles

ÉCLAIR : Réseaux écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite

ECOD : Échelle du contexte organisationnel défavorable de la classe

ECP : Échelle de collaboration avec les partenaires locaux

ED : Échelle de la discussion

EE : Échelle d'engagement des élèves dans les activités scolaires

EG : Échelle de la gestion de problèmes scolaires

EMC : Enseignement Moral et Civique

ENRA : Échelle du non-respect d'autrui en classe

ER : Échelle de la responsabilisation des élèves

ES : Échelle de la solidarité

ET : Échelle du travail en équipe

ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

Eurydice : Le réseau européen d'information sur les structures, les systèmes et les développements nationaux et européens dans le domaine de l'éducation

HCI : Haut Conseil à l'Intégration

HVC : Heure de vie de classe

ICCS : International Civic and Citizenship Education Study

IEA : International Association for the Evaluation of Educational Achievement

JORF : Journal officiel de la République Française

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

RAR : Réseaux ambition réussite

R_{BP} : Coefficient de corrélation linéaire r de Bravais-Pearson r de Bravais-Pearson

REP : Réseaux d'Éducation Prioritaire

REP+ : Réseaux d'Éducation Prioritaire Renforcé

R_m : Coefficient de corrélation multiple

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

Ulis : Unité d'inclusion scolaire

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture)

ZEP : Zones d'Éducation Prioritaire

RÉSUMÉ

"L'éducation à la citoyenneté à l'École républicaine en France : état des lieux et point de vue des enseignants"

Cette thèse traite de l'éducation à la citoyenneté en France, sujet qui est à l'ordre de jour depuis une bonne trentaine d'années et fait l'objet de débats intenses surtout avec les récents événements tragiques, relatifs au terrorisme, touchant profondément la communauté nationale. Étant donné la rareté des études menées à ce propos, notamment sur le plan empirique (Bozec, 2016), nous nous sommes fixés comme objectif d'étudier l'éducation à la citoyenneté en France en faisant un état des lieux. Celui-ci porte aussi bien sur la conception officielle de cette éducation et ses modes de présence dans les programmes scolaires que sur sa mise en œuvre pratique à l'école. Nous cherchons ainsi à répondre à la question suivante : comment l'éducation à la citoyenneté se réalise-t-elle à l'École en France. Pour ce faire, nous confrontons les prescriptions officielles aux pratiques citoyennes réelles des enseignants en nous basant sur l'approche de l'ergonomie du travail qui tente d'expliquer les écarts entre le prescrit et le réalisé (Amigues, 2002, 2009). Nous adoptons une méthode mixte, à la fois qualitative et quantitative (e.g. Larivière & Corbière, 2014). Cette dernière porte ainsi sur l'analyse des textes officiels, la conduite et l'exploitation d'entretiens libres et semi-directifs ainsi que sur l'enquête par questionnaire auprès de 107 professeurs des écoles élémentaires. L'étude principale, de cette thèse, montre qu'il existe souvent un décalage entre les orientations officielles du Ministère de l'Éducation Nationale et leurs applications sur le terrain scolaire par les enseignants. Ces derniers répondent, le plus souvent, moyennement aux recommandations officielles tant au niveau de l'école que de la classe. Les résultats indiquent que les caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant et celles contextuelles de l'école exercent certains effets sur les modalités et la mise en œuvre des pratiques citoyennes des enseignants. Cette recherche nous a permis également de tester un modèle théorique, que nous avons développé, sur les déterminants des pratiques citoyennes en classe. Selon ce modèle, la qualité de vie à l'école exerce sur les pratiques citoyennes des enseignants en classe des effets directs et indirects à travers les difficultés qu'ils rencontrent dans cette dernière.

Mots-clés : éducation à la citoyenneté, enseignement moral et civique, pratiques citoyennes des enseignants, école élémentaire, prescriptions officielles.

ABSTRACT

Citizenship Education at the French 'Republican' School in France: Comprehensive Review and Teachers' Practices and Opinions

This thesis deals with citizenship education in France, a subject that has been on the agenda for some thirty years and the object of intense debates, especially in a national community deeply shocked by recent terrorist attacks.

As there are but few studies on the subject, especially from an empirical perspective (Bozec, 2016), our objective is a comprehensive review of citizenship education in France, of how the subject is conceived officially and integrates national curricula as well as how it is implemented at school. In fact, we seek to answer the question: how is citizenship education taught in French schools?

In order to do that, we compare the official prescriptions to the actual practices of the teachers, taking into consideration the work ergonomics approach, which tries to explain the differences between official recommendations and actual practices (Amigues, 2002, 2009). We have adopted a mixed method, both qualitative and quantitative (e.g. Larivière & Corbière, 2014) and focused on the analysis of official texts, the conduct and exploitation of free and semi-structured interviews and the questionnaire survey of almost 107 elementary school teachers.

The main study of this thesis shows that there is often a gap between the official orientations of the Ministry of Education and the teachers' actual practices. In most cases, the teachers' response to the official recommendations is mediocre, both in the schools and in their classes. The results of the study indicate that the socio-professional characteristics of the teachers and the contextual characteristics of the schools affect the practical implementation of the official prescriptions in citizenship education. This research also enabled us to test a theoretical model we developed about the determinants of citizenship practices in the classroom. According to this model, the quality of life in school has direct and indirect effects on the citizenship practices of teachers in their classes, depending on the difficulties they encounter in the classroom.

Keywords: Citizenship Education, moral and civic teaching, civic practices, elementary school, official prescriptions.