

# ENQUÊTES D'OPINION

## LES JEUNES ET LA CULTURE CIVIQUE



©AdobeStock

Sébastien ROCHÉ,  
*directeur de recherche au CNRS, Sciences Po Grenoble*  
Novembre 2019

**GRANDLYON**  
la métropole



# LES JEUNES ET LA CULTURE CIVIQUE

## SOMMAIRE

1. La promotion de la citoyenneté à l'école par l'U.E.  
et l'approche des états-membres .....p.9
2. La pratique sportive et les valeurs civiques .....p.13
3. En Europe, les jeunes de la minorité adhèrent-ils moins  
à la culture civique du pays ? .....p.17
4. Les conceptions divergentes de la citoyenneté  
et les effets du cadre scolaire dans 38 pays .....p.21
5. Le rôle de l'école dans le développement de la confiance dans la politique :  
une analyse longitudinale .....p.25
6. L'adhésion aux valeurs civiques en France, état des lieux des travaux .....p.29
7. Adhésion à la laïcité des adolescents : les effets de la région d'origine,  
du statut socio-économique des parents et du type de quartier .....p.34
8. Croyance dans l'utilité du vote chez les adolescents : les effets de l'origine,  
du statut socio-économique des parents et du type de quartier .....p.38
9. Identification à la France : les effets de la région d'origine,  
du statut socio-économique des parents et du type de quartier .....p.41
10. Adhésion à la laïcité des adolescents : les effets de la composition ethnique  
des écoles .....p.45
11. Croyance dans l'utilité du vote par les adolescents :  
les effets de la composition ethnique des écoles .....p.49
12. Identification à la France : les effets de la région d'origine,  
du statut socio-économique des parents et du type de quartier .....p.52
13. Attitudes individuelles intolérantes, jugements sur les principes civiques,  
identification nationale : quelles relations ? .....p.56

# SYNTHÈSE

Cet ensemble de fiches se décompose en deux parties. La première porte sur les objectifs des États de l'U.E. en matière d'éducation à la citoyenneté et les lois prises en conséquence, puis la vérification empirique par des études de la réalité des effets attendus de l'éducation à l'école en vue de la formation de valeurs communes de liberté et la création d'un attachement national. On a donc cherché à savoir si l'école renforce la culture civique chez les adolescents. La seconde partie analyse des résultats d'enquêtes sous un autre angle, qui n'est pas lié à l'éducation à la citoyenneté, mais s'intéresse à d'autres facteurs qui peuvent peser sur les valeurs communes et l'identification à la nation : l'effet de la pratique sportive, des attitudes tolérantes et du statut socio-économique (conditions de vie), ou encore la composition ethnique des établissements scolaires.

## ■ L'ÉCOLE ET LA FORMATION DE LA CULTURE CIVIQUE : un débat continu

### **L'éducation à la citoyenneté, en France, s'inscrit dans une longue tradition**

Les États européens ainsi que l'U.E. font de la citoyenneté, comprise comme mélange d'un engagement civique, de valeurs libérales combinées à un sentiment d'appartenance des citoyens, une condition de la vie sociale harmonieuse. C'est pourquoi les gouvernements assignent tous à l'école un rôle essentiel : la transformation des jeunes en citoyens (cf. fiche 1). Certes, tous les pays ne procèdent pas de la même manière, pour atteindre cet objectif : certains commencent l'enseignement civique au primaire, d'autres au collège ou au lycée, et le temps qui y est consacré varie de 2 à 12 ans. La France se distingue par le fait que l'éducation à la citoyenneté couvre tous les niveaux et qu'elle dure plus longtemps que partout ailleurs. Il faut dire qu'elle s'inscrit dans une longue tradition. Les historiens ont montré comment « L'instruction morale et civique a été introduite par la loi du 18 mars 1882 en lieu et place de l'instruction morale et religieuse », dans l'objectif de développement dès le plus jeune âge d'un enseignement de masse et dans un contexte de la laïcisation de l'école (cf. fiche 6. Sous la troisième République, l'enseignement civique scolaire est déjà une finalité centrale de l'école, mais uniquement à l'école primaire communale et donc pour les couches populaires qui seules la fréquentent. En 1969, il entre au collège. Il est ensuite implantée au lycée avant de déboucher, en 2015, sur un « parcours citoyen » sur toute la scolarité pour utiliser les mots du Président Hollande.

Il faut savoir également que la conception de la citoyenneté, et donc de la formation à ce rôle, a nettement évolué du côté des pouvoirs publics, mais également du public adolescent lui-même. La promotion de la citoyenneté active (par opposition à l'apprentissage par cœur d'un contenu par les élèves) est maintenant inscrite dans les textes de nombreux États et de l'UE. Et la comparaison a montré que, pour des pays de l'UE, les méthodes actives, qui impliquent que l'élève discute et raisonne à partir de cas concrets et qu'il participe à des actions dans l'école ou la cité, avaient pris leur place dans la panoplie de ce qui est pratiqué (cf. fiche 1). Du côté des adolescents, il existe bien différentes manières d'envisager son rôle de citoyen : comme un devoir, comme un engagement ou comme adhésion à la tradition (respect des institutions) (cf. fiche 4). Différentes enquêtes internationales conduites entre 1999 et 2009 ont permis de mesurer comment la conception qu'ils se font de la citoyenneté a évolué : les jeunes pensent plus qu'avant qu'être citoyen revient à s'engager pour une cause plus que d'exercer les droits qu'on vous donne (cf. fiche 4).

## **L'école favorise l'adhésion des jeunes à des grands principes de la citoyenneté mais les conditions d'éducation et leurs effets sur les jeunes font encore débat**

En dépit de l'importance reconnue à l'éducation à la citoyenneté en France, très peu de recherches empiriques y sont consacrées.

On entend surtout les philosophes et les praticiens dire « leur vérité », les bons principes pour les premiers et les bonnes pratiques pour les seconds, mais on butte sur le manque de vérification à la fois des pratiques réelles dans les écoles, et des effets supposés de ce rôle confié à l'école, particulièrement en France. Les quelques enquêtes disponibles sur les pratiques montrent qu'il s'agit pour les enseignants à l'école primaire d'apprendre les règles de civilité entre enfants, et les règles scolaires (cf. fiche 6). Et que, « l'apprentissage de la nation reste central à l'école primaire », comme celui de la citoyenneté et la laïcité à la française qui met en avant « la figure d'un individu-citoyen détaché de ses caractéristiques sociales, régionales ou ethniques ». L'Éducation Nationale fournit aux élèves des connaissances théoriques sur un fonctionnement idéalisé des grands principes et des institutions politiques décrites comme égalitaires et tournés vers le bien commun. Concernant l'effet de l'éducation à la citoyenneté sur les attitudes des enfants, elle n'a guère été explorée en France car le ministère de l'Éducation Nationale n'a pas initié de travaux, et parce que l'école n'est pas au centre des préoccupations des politologues. Il en résulte que la France s'est tenue à l'écart des grandes enquêtes internationales sur la socialisation par l'école.

Les travaux réalisés sur les effets de l'éducation à la citoyenneté l'ont été à l'étranger. D'une manière générale, il apparaît que l'école favorise l'adhésion des jeunes à des grands principes. Différentes recherches aux États-Unis ont précisé les conditions d'effet de l'éducation scolaire. L'impact des cours d'éducation civique est plus important si les lycéens y ont l'occasion d'aborder une variété de sujets concrets à travers une discussion de questions d'actualité, de donner leur avis sur les documents qui servent de support aux cours. Les raisons de cet effet tiennent à la pédagogie participative dans la classe (climat scolaire) et à la mise en place de projets d'école qui font écho aux cours (expositions dans l'établissement, de campagnes d'information). La pédagogie de l'éducation à la citoyenneté a des effets plus importants que les activités périscolaires (visites d'institutions, participation à des associations). Une étude longitudinale belge montre que le climat de la classe est le premier déterminant de la confiance dans le système politique. Mais, elle montre aussi que l'enseignement classique des institutions a un effet sur le développement de l'intérêt pour la politique (cf. fiche 5). Il faut aussi rappeler que le lien entre connaissances d'une part, et engagement civique, d'autre part, ne se vérifie pas nécessairement (cf. fiche 6). Le débat sur la bonne méthode pour développer la citoyenneté n'est donc pas clos.

## **Les données sur l'identification à la nation n'opposent pas les pays multi-culturalistes et ceux promouvant l'intégration**

Un autre enjeu consiste dans le développement de l'identification à la nation. Il a été récemment relancé par les débats sur la diversité ethnique et religieuse et les « racines chrétiennes » de l'Europe, mais il lui préexiste. Dès les premiers travaux empiriques, les sociologues américains Hess et Torney, qui avaient étudié les écoles primaires en 1967, ont suggéré que c'était le cas à travers différents rituels et pratiques du quotidien (hisser le drapeau, serment d'allégeance, chant patriotique) (cf. fiche 6). Mais, lorsqu'on compare des pays aussi différents que la France et le Royaume-Uni par leur approche de la citoyenneté, on note que les enfants expriment dans les deux pays un niveau comparable et élevé d'identification à la nation et de la fierté nationale. La récente étude longitudinale qui a suivi les jeunes entre 16 et 21 ans dans les établissements belges a confirmé le rôle de l'éducation active à la citoyenneté dans la formation d'attitudes de soutien au système politique (cf. fiche 5). Une analyse des grandes

enquêtes internationales distinguant dans chaque pays minorité et majorité ethnique a éclairé le débat sur immigration et intégration. Mais, il l'a aussi complexifié. On isole des différences dans les valeurs de la majorité et de la minorité chez les jeunes, mais elles ne sont pas fixées par les seules origines minoritaires. L'intensité de l'adhésion de la majorité ou de la minorité à la culture politique varie d'un pays à l'autre. Surtout, si l'affirmation d'une identité ethnique d'origine freine l'identification nationale, elle n'a pas cet effet sur les valeurs égalitaires (de genre ou d'orientation sexuelle). Et, on ne peut retrouver dans les données l'opposition entre les pays multiculturalistes et ceux promouvant l'intégration : ainsi, en Grande-Bretagne et en Allemagne la minorité a des scores de civisme comparable (cf. fiche 3), ce qui ne permet pas de montrer qu'un modèle serait supérieur à un autre. Ni les positions des « modernistes » qui pensaient que les enfants des immigrés adopteraient la culture des pays d'accueil, ni celles des multiculturalistes qui pensaient que la reconnaissance de la culture d'origine des descendants des immigrés était le détour indispensable à l'intégration dans la grande société n'aident à comprendre les résultats empiriques. Le débat idéologique sur les « bons modèles politiques » et celui sur les processus d'intégration réels semblent disjoints.

Les travaux de recherche identifient donc des effets de l'éducation à la citoyenneté sur les attitudes civiques des adolescents. Pour autant, il ne s'agit ni de la seule cause, ni de la principale, et de nombreux autres facteurs interviennent dans la formation des identités et des croyances au sein de la famille, du quartier, de l'école et du fait du développement de chaque personne.

## ■ LES FACTEURS AUTRES QUE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : statut socio-économique, cadre de vie, ségrégation, pratique du sport, l'intolérance

Nous avons étudié les attitudes des adolescents en France par rapport à la laïcité, à l'utilité du vote et l'identification au pays où ils vivent grâce à de larges enquêtes quantitatives. Il s'agit du projet « Polis » sur les collégiens et lycéens (en région Rhône-Alpes) et du projet « Upyc » sur les collégiens (dans les Bouches-du-Rhône). Ils permettent d'observer les effets de plusieurs variables explicatives à la fois. Une étude américaine plus descriptive a également permis d'explorer le rôle de la pratique sportive en la matière.

### **Le sport, un moment de brassage mais sans effet sur la culture civique des adolescents**

Les effets civiques du sport, quoique régulièrement mis en avant par les pouvoirs publics, les gouvernements ou même l'UNESCO, n'ont pas fait l'objet de publication académique en France. Aux États-Unis, quelques rares études empiriques ont échoué à dévoiler sa supposée contribution à la culture civique (cf. fiche 2). Si l'activité sportive est l'occasion de contacts interethniques dans des équipes sportives, elle ne favorise pas ces contacts au-delà, et elle tend plutôt à être associée avec une minoration des tensions ethniques dans la société. L'activité sportive ne rend pas davantage sensible aux discriminations envers les femmes (à la maison, au travail ou en tant que candidates à des élections). La pratique du sport n'a, au mieux, qu'une relation distante et, au pire, pas grand-chose à voir avec l'acquisition d'une culture civique par les adolescents.

### **L'effet de contexte scolaire est plus fort pour l'interdiction du voile que pour le principe général de laïcité**

Venons-en aux résultats sur la France. La laïcité est devenue un enjeu politique dans l'hexagone depuis maintenant plus de vingt années. On peut regarder les attitudes des adolescents par rapport au principe général (permet-il de vivre ensemble ou bien crée-t-il des divisions ?), ou bien par rapport à des modalités d'application (l'interdiction des signes religieux à l'école). L'adhésion au principe de laïcité est répandue et ne génère que peu d'hésitation (% de pas sûr ou ne sait pas) chez les adolescents. Elle est plus forte si le statut socio-économique des

parents est élevé et le type de quartier moins dégradé, et dépend très peu de l'origine ethnique des parents (cf. fiche 7). Ce résultat est cohérent avec les études internationales citées plus haut (cf. fiche 3). L'interdiction des signes religieux en revanche est affectée par les trois variables, les jeunes d'origine extra-U.E. la refusant plus souvent, tout comme ceux de bas statut, et ceux qui vivent dans un quartier dégradé (dans une moindre mesure).

Les attitudes par rapport à la laïcité sont également affectées par la composition ethnique de l'établissement fréquenté. Lorsque le taux d'élèves originaires de l'extérieur de l'U.E. dépasse un tiers, le principe de laïcité perd de son attractivité et l'interdiction du voile est nettement plus souvent rejetée. L'effet de contexte scolaire est cependant plus fort pour l'interdiction du voile que pour le principe général de laïcité. Il est possible de distinguer les réponses des élèves issus de l'U.E. et ceux qui ne le sont pas suivant leur statut (haut/bas). On remarque alors que les plus favorables à l'interdiction du voile sont les jeunes de statut haut qui sont scolarisés dans des établissements « blancs », qu'ils soient d'origine européenne ou non. Les jugements des élèves extra-U.E. sont plus sensibles à la composition ethnique que ceux de l'U.E., sauf en situation de très forte présence de la minorité où le refus de l'interdiction du voile des élèves extra-U.E. décline nettement.

### **La croyance en l'utilité du vote est organisée, à l'adolescence, par le statut socio-économique des familles et le cadre de vie**

Les démocraties se caractérisent par le fait que les personnes peuvent exprimer librement leurs opinions de différentes manières, et en particulier lors des élections où ils choisissent leur responsables locaux et nationaux. Elles reposent sur l'adhésion à l'idée démocratique et au vote, à la valeur qu'on lui reconnaît. La croyance en l'utilité du vote est organisée, à l'adolescence, par le statut socio-économique des familles et le cadre de vie. Les enfants de milieu social inférieur qui vivent dans un quartier dégradé sont les plus nombreux à douter de l'utilité du vote. Et, parmi les jeunes de milieu social inférieur vivant dans un quartier dégradé, il n'existe aucune différence ethnique significative quant à l'appréciation de la valeur du vote (34 % chez la minorité contre 36,8 % chez la majorité (cf. fiche 8).

La composition ethnique de l'école affecte nettement la valeur donnée au vote (cf. fiche 11). L'inutilité du vote est deux fois plus importante (33 %) dans les écoles où est concentrée la minorité que dans celles où se regroupe la majorité ethnique (15,2 %). Cet effet du contexte scolaire est vrai pour tous les groupes étudiés : favorisés ou défavorisés, d'origine U.E. ou extra-U.E.. L'effet d'érosion de la croyance dans le vote, provoqué par la concentration des minorités, est le moins fort pour les jeunes de l'U.E. et de milieu favorisé : les ressources des familles amortissent l'effet « collège ethnique ». Enfin, pour un même niveau de concentration ethnique à l'école (50 % et plus de minorité) et un même niveau socio-économique défavorisé, les jeunes originaires de l'U.E. et extra-U.E. manifestent la même attitude par rapport au vote.

### **Au sein des collèges, la concentration ethnique affecte négativement le sentiment national des élèves**

Le dernier point étudié concerne l'attachement national, également recherché par les pouvoirs publics. Les jeunes se sentent d'autant plus français que leurs parents sont nés dans l'U.E., et que leur quartier de résidence n'est pas dégradé (cf. fiche 9). Le sentiment national, contrairement aux attitudes par rapport à la laïcité ou au vote, est nettement moins affecté par le statut socio-économique des familles des adolescents interrogés, même si ceux du bas de l'échelle sociale s'identifient moins à la France. En observant les effets simultanés du quartier, du statut et de l'origine ethnique sur le fait de se sentir « d'une autre origine que française », on note que c'est l'origine qui est la plus déterminante. Les trois variables additionnent leurs effets, et les enfants du bas de l'échelle sociale d'origine extra-U.E. qui vivent dans un quartier dégradé se sentent « d'une autre origine » pour 24,6 % contre 3 % pour ceux du haut de l'échelle sociale d'origine U.E. qui vivent dans un quartier ordonné.

La composition ethnique de l'établissement scolaire affecte également le rapport à la collectivité politique (cf. fiche 12). Les élèves ne sont que 14,8 % à ne pas se sentir français dans les établissements les plus « blancs », mais 65,7 % dans ceux où la minorité ethnique est la plus représentée. L'effet de la composition de l'établissement élève le sentiment de ne pas se sentir français des jeunes extra-UE quel que soit leur statut, mais surtout s'ils sont d'un haut niveau socio-économique. Et, on retrouve cette élévation également chez les jeunes issus de l'UE (à partir du seuil d'un quart d'élèves de la minorité). Au total, les conditions dans lesquelles les collégiens sont scolarisés, la concentration ethnique qu'on pourrait nommer par souci de simplification « ghetto majoritaire » ou « ghetto minoritaire », affecte négativement leur sentiment national.

### **La tolérance n'est pas prépondérante pour comprendre la prégnance des attitudes civiques**

L'analyse des liens de la tolérance individuelle avec l'adhésion à la laïcité, l'utilité du vote et l'attachement national ne permet pas de valider l'existence d'effets puissants (ils sont au mieux de l'ordre d'une dizaine de points de pourcentage). Les adolescents qui désapprouvent les insultes sur motifs ethniques ou religieux sont un peu plus attachés au principe de laïcité, à l'utilité du vote ou se définissent un peu plus comme français (cf. fiche 13). Mais, inversement, la tolérance n'est pas bien liée à l'autorisation de porter le voile ou au fait de souhaiter avoir la nationalité française à sa majorité. Le refus de l'intolérance chez les élèves s'inscrit, assez mollement, dans des attitudes civiques, traduisant sans doute le légalisme de ces élèves.

En résumé, les trois éléments de la culture civique que sont les attitudes par rapport à la laïcité, à l'utilité du vote et à l'identification à la collectivité française ne reposent pas sur les mêmes fondations. Tandis que les positions sur le principe de laïcité et le vote dérivent principalement du statut socio-économique des familles (les enfants de milieu aisé et vivant dans un bon quartier y souscrivent plus nettement), l'identification au pays dépend nettement des origines (les jeunes extra-U.E. s'y reconnaissent le moins). Il y a cependant une exception : la composition ethnique des établissements scolaires. Dès lors que la minorité y devient marquée voire majoritaire, c'est un facteur aggravant du rejet de l'interdiction du voile, de la croyance dans l'utilité du vote ou de l'identification à la France. Le phénomène est vrai pour les jeunes extra-U.E., mais il l'est aussi pour ceux d'origine européenne, même si l'effet statistique est moins puissant. Enfin, les attitudes individuelles (la tolérance) ne semblent pas prépondérantes pour comprendre la prégnance des attitudes civiques.

## LA PROMOTION DE LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE PAR L'U.E. ET L'APPROCHE DES ÉTATS-MEMBRES

Après la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école voté en 2005 en France, le code de l'éducation stipule « qu'outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs »<sup>1</sup>. On retrouve cette ambition générale au niveau de l'UE : « La poursuite de l'égalité et de la cohésion sociale a été une priorité croissante ces dernières années, tant au niveau national qu'europpéen. Encourager les citoyens, particulièrement les jeunes, à participer activement à la vie sociale et politique est vu comme l'un des principaux moyens de traiter cet enjeu ; en conséquence, l'éducation a été identifiée comme un levier majeur pour ce faire ». Eurydice, le rapport de l'Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture » de l'UE commence ainsi, et manifeste que non seulement les États-membres sont soucieux de générer une adhésion citoyenne, mais qu'il en va de même de l'UE. On peut citer, à l'appui de cette affirmation, de nombreux documents politiques qui visent à développer la coopération entre pays de l'UE en matière d'éducation jusqu'en 2020, et implicitement à homogénéiser l'éducation à la citoyenneté et à en faire un des « principaux objectifs des systèmes éducatifs à travers l'Europe ».

Il est vrai que la commission européenne peut revendiquer une longue implication dans la promotion de la « citoyenneté active » comme elle la nomme. Elle a coopéré sur ce point avec le Conseil de l'Europe pour promouvoir l'application de la « charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme ». Le rapport crédite la recommandation de 2006 qui inclut les compétences civiques et éducatives au rang des compétences clé dont tout citoyen devrait disposer pour construire une société de la connaissance en Europe<sup>2</sup>.

Le rapport Eurydice adhère à une conception renouvelée de la citoyenneté, et qui reconnaît maintenant qu'elle s'étend bien au-delà de la simple relation légale entre la population et l'État. Cette conception inclut la participation du citoyen dans la vie politique, sociale et civile, et trouve « son fondement dans le respect d'un ensemble de valeurs qui sont au cœur des sociétés démocratiques ». Elle déborde l'enseignement dans la classe et s'ouvre sur les expériences dans la société en général. C'est cette « citoyenneté active » qu'il s'agit de promouvoir au niveau européen.

La commission européenne a défini les compétences civiques nécessaires à l'exercice de cette citoyenneté active dans le « Cadre européen pour les compétences clé » qui rassemble différents aspects : la connaissance des concepts de base de la démocratie, et notamment du fonctionnement de la société et des mouvements sociaux et politiques ; l'intégration européenne et les structures de l'UE, les grands moments de l'histoire actuelle et passée. Mais les compétences civiques incluent aussi la « pensée critique », des savoirs d'expression, et la volonté de participer à la sphère publique, notamment mais pas uniquement à la prise de décision par le vote. Enfin, le cadre met en exergue « un

---

<sup>1</sup> <https://edupass.hypotheses.org/1318>

<sup>2</sup> Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (December 2006). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

sentiment d'appartenance à la société à ses différents niveaux » (on peut lire entre les lignes que le niveau national mais aussi européen est important), le respect des valeurs démocratique et la diversité.

L'analyse des données collectées montre que tous les pays ont introduit une forme ou une autre de réglementation pour promouvoir la participation des élèves dans la « gouvernance » de l'école, qu'il s'agisse de délégués de classe, de conseil d'élèves ou de représentation des élèves au conseil d'administration de l'école. La culture et les processus démocratiques sont également appuyés par des réglementations ou des recommandations sur la participation des parents à la gouvernance de l'école. Tous les pays ou presque l'ont fait, à l'exception de Chypre, la Suède et la Turquie, dans l'enseignement primaire et secondaire.

Environ un tiers des pays européens ont établi des documents cadre comme des curricula au niveau national ou des recommandations comparables pour encourager la participation des élèves dans leur quartier ou leur commune ou la société plus largement. La plupart des pays européens ont mis en place des initiatives pour que les élèves fassent l'expérience de la citoyenneté en dehors de l'école, à travers divers projets. La formation des enseignants montre que des efforts sont encore nécessaires pour développer leurs compétences pour former à la citoyenneté. La possibilité pour eux de suivre une formation spécialisée n'est pas du tout commune, et le rapport n'en a trouvé qu'en Autriche, en Slovaquie et au Royaume-Uni (Angleterre).

Le rapport a cherché à voir quels étaient les pays qui développaient une éducation à la citoyenneté. Elle comprend quatre aspects principaux : a) compétence politique, b) pensée critique et capacité analytique, c) attitudes et valeurs, d) participation active. Certains pays ont rendu obligatoire l'éducation à la citoyenneté, avec des différences nationales dans les modalités bien évidemment. L'éducation à la citoyenneté a sa place dans le curriculum dans tous les pays. Mais, elle est mise en œuvre soit de manière isolée, soit par une approche transdisciplinaire ou encore, dans certains pays, la citoyenneté fait partie des objectifs généraux et des valeurs d'ensemble voulues par le système éducatif, sans que des exigences spécifiques soient formulées. Dans ce cas, il n'est demandé ni un traitement comme sujet spécifique, ni une approche transdisciplinaire. Les figures suivantes (n°1 et n°2) présentent les profils des pays de l'UE et de quelques autres en Europe.

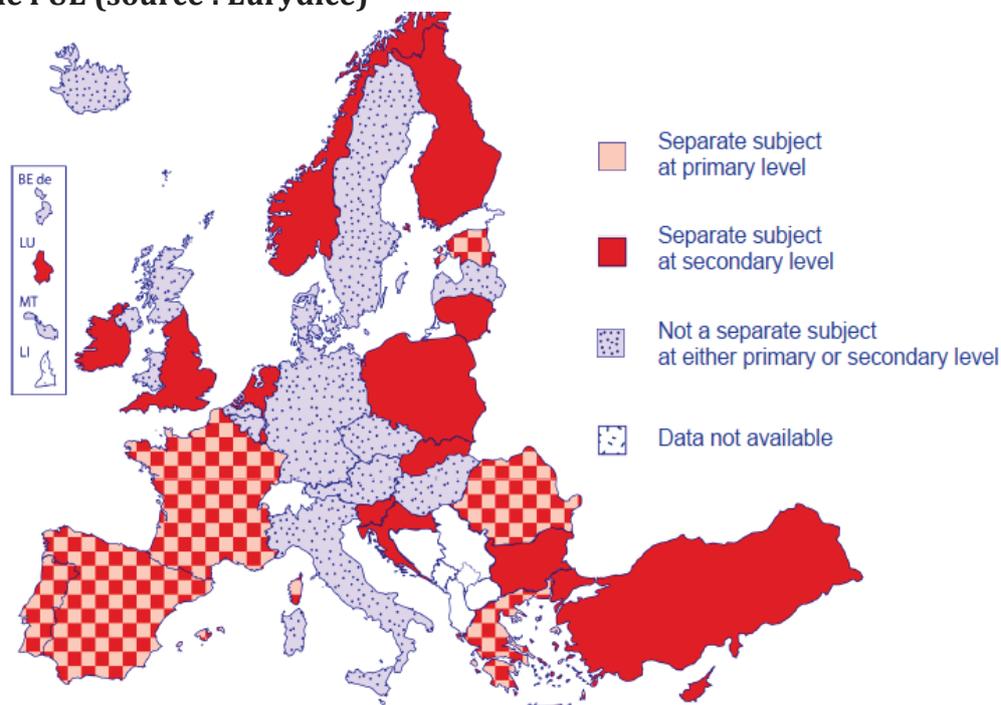
Dans 20 systèmes éducatifs, l'éducation à la citoyenneté est un sujet spécifique qui débute parfois au niveau primaire, mais plus souvent encore au collège. Par rapport à l'enquête précédente qui avait été faite en 2005, trois pays ont introduit cette formation spécifique : l'Espagne, les Pays-Bas et la Finlande. Mais la Norvège l'a supprimée après une évaluation. Malgré tout, cela témoigne d'un développement de cette approche.

L'éducation à la citoyenneté est obligatoire, comme sujet spécifique, à la fois au primaire et dans le secondaire dans un petit groupe de pays dont fait partie la France, avec la Grèce, l'Estonie, l'Espagne, le Portugal et la Roumanie (cf. figure n°1).

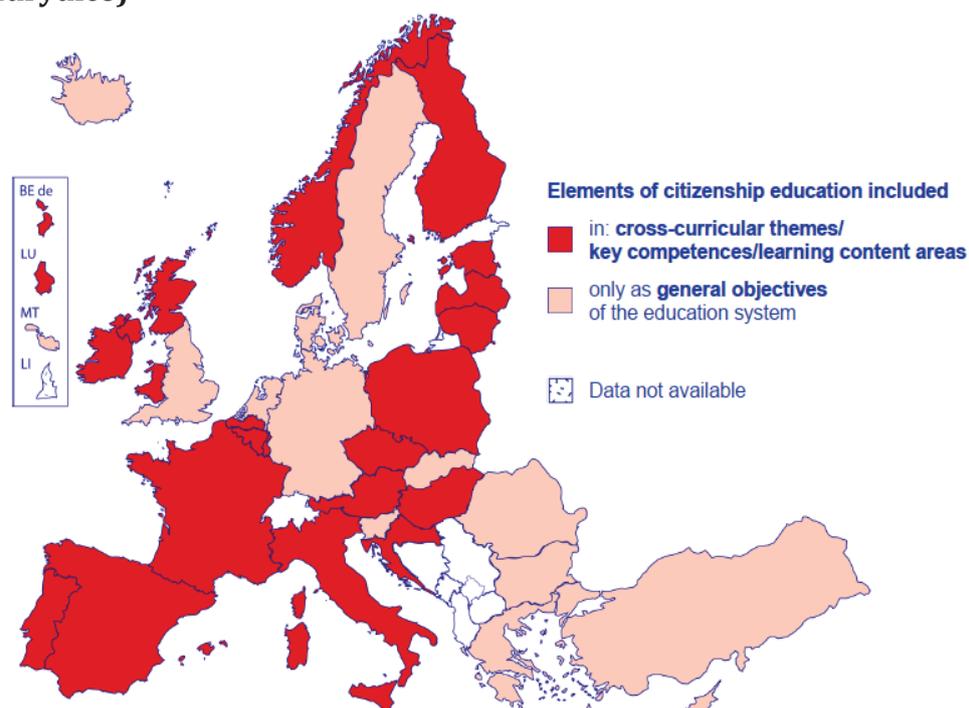
La durée des enseignements spécifiques obligatoires varie considérablement d'un pays à l'autre. Et la France se singularise par la longueur de cette obligation où l'éducation à la citoyenneté est enseignée pendant la totalité des 12 années d'école primaire et

secondaire. Ce n'est que 9 ans au Portugal, 6 ans en Pologne, Slovaquie et Finlande ; 5 ans en Estonie et au Royaume-Uni (Angleterre) ; 4 ans en Grèce, Espagne, Roumanie ; 3 ans en Irlande, Luxembourg et Norvège. Dans les autres pays, la durée obligatoire n'est que de 2 ans (Chypre, Pays-Bas, Slovénie, Croatie) ou 1 an (Turquie).

**Figure n°1. L'éducation à la citoyenneté par pays : un sujet séparé des autres enseignements et le niveau scolaire concerné (primaire, secondaire), divers pays de l'UE (source : Eurydice)**



**Figure n°2. Le choix de l'éducation à la citoyenneté par pays : un sujet traité à travers différents enseignements (cross curricular), divers pays de l'UE (source : Eurydice)**



La figure ci-dessus (n°2) montre la carte des pays qui ont fait le choix de traiter l'éducation à la citoyenneté par une approche transdisciplinaire ou en référence à des objectifs généraux. Lorsque des objectifs généraux sont fixés, presque tous les pays font le choix de procéder à une approche transdisciplinaire. L'Allemagne est un exemple de ce type. Mais, souvent, l'approche est combinée avec un traitement par thèmes. Dans ce cas, tous les enseignants doivent contribuer à la formation à la citoyenneté. Il en va ainsi de la Belgique (hors partie francophone), du Danemark (au lycée) et au Royaume-Uni (Angleterre) et en Turquie (primaire et lycée). Pour divers pays, un curriculum national fixe les compétences clé dont les élèves doivent disposer. Dans 13 pays, des objectifs d'apprentissage existent. Ils sont souvent orientés vers l'acquisition de compétences pratiques combinées à des apprentissages plus théoriques, mais aussi à des échanges avec la société civile, les employeurs, ou encore à des activités culturelles.

**Conclusion.** L'analyse montre que la Commission Européenne et la majorité des États se soucient de l'éducation à la citoyenneté dispensée à l'école pour former de bons citoyens actifs et ayant un sentiment d'appartenance politique. Ces derniers produisent des réglementations ou des guides quant à la manière dont l'éducation à la citoyenneté doit être mise en œuvre. On distingue trois approches principales. La plupart du temps, elle est dispensée comme un sujet spécifique, comme une matière en soi. L'éducation à la citoyenneté est surtout enseignée comme un sujet spécifique au collège. Elle peut aussi être abordée par « thèmes » dans différentes matières, et être traitée de manière transdisciplinaire. Une majorité de pays combinent ces deux approches, soit pour un même niveau, soit pour plusieurs niveaux (primaire, secondaire). Enfin, certains pays lient la citoyenneté aux objectifs généraux du système éducatif, mais sans autre précision quant à sa réalisation. La France fait donc partie des quelques pays dont l'école assure un enseignement à la citoyenneté comme matière spécifique au niveau primaire et secondaire (cf. figure n°1), mais aussi un pays qui fait de l'éducation à la citoyenneté un objectif général assorti de l'acquisition transdisciplinaire de compétences clé (cf. figure n°2). Seule l'Espagne et le Portugal cumulent ces deux traits. Cependant, si l'on prend en compte le nombre d'années où l'éducation à la citoyenneté est dispensée (il varie énormément suivant les pays, de 1 à 12), la France devance largement ces deux autres pays. La France se singularise donc par le fait qu'elle enseigne la citoyenneté à tous les niveaux, et de surcroît qu'elle occupe le rang du pays qui y consacre le plus d'années.

### Sources

Eurydice (2012) *Citizenship Education in Europe*, document published by the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), Commission Européenne.

Les informations sur les politiques ont été fournies par les réponses à deux questionnaires des États-membres du réseau Eurydice. Seules les écoles du secteur public sont incluses dans l'étude, sauf pour la Belgique, l'Irlande et les Pays-Bas pour lesquelles le secteur privé et subventionné est inclus car il concerne la majorité des écoliers. Aux Pays-Bas, l'égalité de traitement entre secteur privé et public est inscrit dans la constitution.

## LA PRATIQUE SPORTIVE ET LES VALEURS CIVIQUES

Les gouvernements et les organisations internationales promeuvent l'idée que le sport permet une « éducation aux valeurs ». Ainsi, l'UNESCO affirme les vertus d'une éducation fondée sur les valeurs du sport, et que « le sport peut enseigner des valeurs telles que l'équité, le travail d'équipe, l'égalité, la discipline, l'inclusion, la persévérance et le respect », ajoutant même que « le sport a le pouvoir d'offrir un cadre universel pour l'apprentissage de valeurs, contribuant ainsi au développement des compétences personnelles nécessaires pour une citoyenneté responsable »<sup>1</sup>. Les gouvernements attribuent également des fonctions de cohésion au sport, particulièrement après des épisodes de crise comme les émeutes au Royaume-Uni ou en France. Et même une capacité à prévenir la délinquance. « Le sport, un formidable outil au service de la citoyenneté » annonce le site du Premier ministre français<sup>2</sup>. Pour les dirigeants, la maxime « au sport, rien d'impossible », semble s'appliquer. Inversement, la sociologie critique voit dans le sport une façon de développer une citoyenneté passive et peu critique, une sorte de police minuscule ou d'intervention sociale déguisée, et une imposition des normes néolibérales de compétition et de fausse méritocratie.

Les publications académiques sont essentiellement de nature théorique et normative, et tentent de démontrer comment en principe le sport devrait avoir telle ou telle vertu : le fair-play, l'amitié et la tolérance par exemple. De petites études sur quelques dizaines de personnes ont aussi été publiées, mais il est difficile de généraliser les résultats dans des conditions de méthode si fragiles. Les promesses quant aux vertus du sport sont généreuses, et on sera surpris de ne trouver que très peu d'études empiriques sur les effets du sport, sur l'implication civique, à savoir l'implication dans la politique, la vie de la cité, l'adhésion aux valeurs de tolérance et d'égalité.

La principale étude empirique à partir d'un échantillon national a été conduite aux Etats-Unis par les sociologues Douglas Hartmann, John Sullivan and Toben Nelson. Elle compare les lycéens qui font du sport et ceux qui n'en font pas, et les attitudes politiques recensées chez ces deux catégories de personnes. Nous allons retenir les questions qui nous intéressent : les valeurs portant sur l'égalité de genre, sur l'égalité dans les relations inter ethniques.

À peu près la moitié des lycéens déclarent avoir participé à des épreuves sportives au cours des douze derniers mois, quel que soit l'organisateur, l'école, la communauté locale ou bien une organisation sportive. On notera que la participation sportive est définie de façon restrictive dans cette enquête, et qu'on ne dispose pas de l'intensité ou de la durée de la pratique, et pas non plus de l'identité sportive subjective que certains développent.

Les figures n°1a et 1b présentent les attitudes et les contacts entre groupes ethniques. Les attitudes des sportifs diffèrent des non-sportifs, mais uniquement chez les garçons. Ces

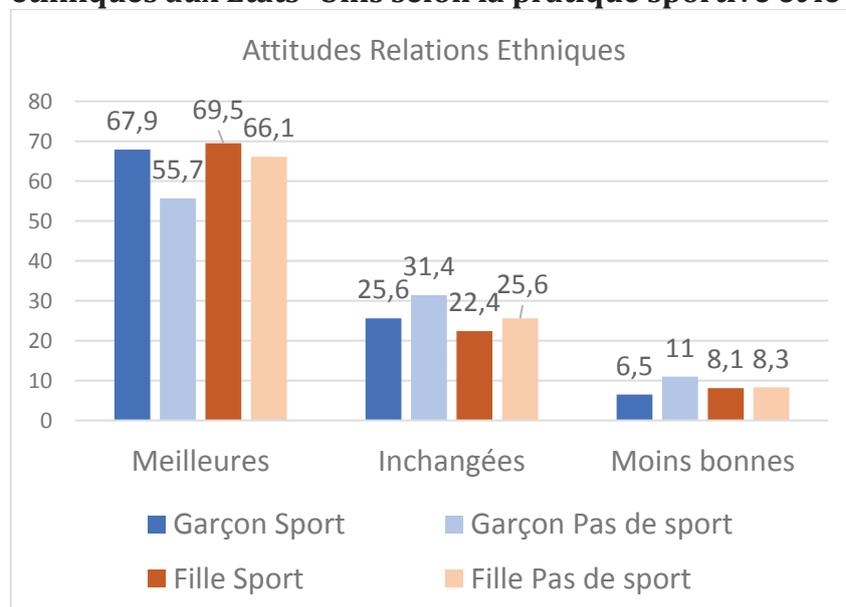
---

<sup>1</sup> <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/physical-education-and-sport/values-education-through-sport/>

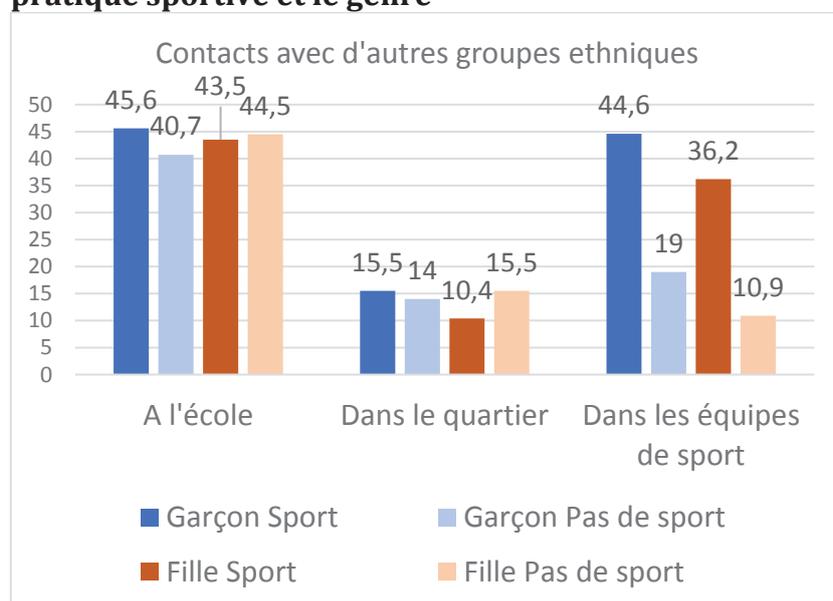
<sup>2</sup> <https://www.gouvernement.fr/action/le-sport-un-formidable-outil-au-service-de-la-citoyennete>

derniers, lorsqu'ils font du sport, ont tendance à voir une amélioration dans les relations, et donc à minimiser le clivage ethnique (l'écart est statistiquement significatif).

**Figure n°1a. Les attitudes des lycéens vis-à-vis de l'évolution des relations ethniques aux États-Unis selon la pratique sportive et le genre**

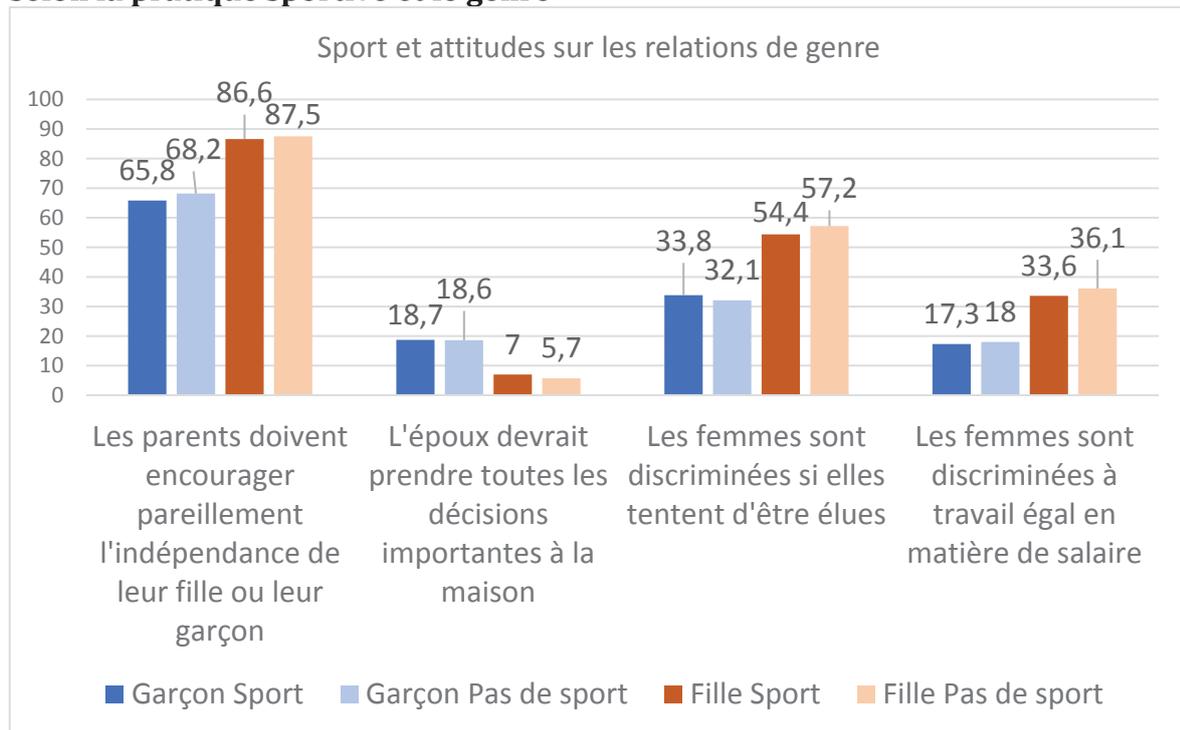


**Figure n°1b. Les contacts inter-ethniques des lycéens aux États-Unis selon la pratique sportive et le genre**



Chez les sportifs réguliers, les contacts inter-ethniques à l'intérieur des équipes sportives sont nettement plus fréquents que chez les non sportifs (ou qui pratiquent très occasionnellement). Mais, la pratique sportive ne facilite pas le contact inter-ethnique dans d'autres domaines que le sport : à l'école, les sportifs n'ont pas significativement plus de contacts que les non sportifs (l'écart entre 45,6 et 40,7 n'est pas significatif) ; il n'y a pas de différence de contact entre les garçons sportifs et non-sportifs dans leur quartier de résidence, tandis que les filles sportives ont même moins de contact inter-ethniques que les non-sportives.

**Figure n°2. Les attitudes des lycéens vis-à-vis de l'égalité de genre aux États-Unis selon la pratique sportive et le genre**



Concernant l'égalité de genre, l'activité sportive n'introduit aucune différence dans les attitudes des adolescents (cf. figure n°2). Le seul effet visible est celui du genre lui-même : les filles sont plus nombreuses à vouloir que les parents les traitent également, moins satisfaites du rôle prééminent de l'époux qui décide de tout, plus sensible à la discrimination pour être élue ou en matière de salaire.

**Interprétation.** La méthode utilisée ne permet pas de faire d'inférence causale quant à l'effet du sport sur la culture civique, mais elle permet de comparer deux populations identiques. La comparaison des lycéens sportifs et non sportifs ne permet pas de mettre en relief des différences marquantes sur leurs attitudes civiques, en tous les cas sur deux points essentiels : les relations inter-ethniques et les relations entre genres. Les garçons qui font du sport tendent à ignorer plus souvent la persistance du problème ethnique aux États-Unis, peut-être parce qu'ils rencontrent plus souvent des membres d'un autre groupe ethnique en faisant du sport. Mais d'une manière plus générale, leurs attitudes sont proches et les contacts à l'école ou dans le quartier ne sont ni favorisés ni limités par la pratique du sport. Et concernant les inégalités de genre, la pratique du sport n'a pas non plus d'effet sur leur perception. Les effets bénéfiques supposés du sport en termes d'équité, d'égalité, d'inclusion ne se manifestent pas. Il n'encourage pas les pratiques civiques. Mais, on ne trouve pas non plus d'effet négatif et de renforcement de l'apathie ou du conformisme tel qu'annoncé par certains auteurs qui ont adopté une perspective critique. Le sport n'a, en fait, au mieux qu'une relation distante et au pire pas grand-chose à voir avec la promotion de la culture civique.

## Sources

- Douglas Hartmann, John Sullivan and Toben Nelson (2012) The attitudes and opinions of high school sports participants: an exploratory empirical examination, *Sport, Education and Society*, Vol. 17, No. 1, pp. 113\_132.
- Enquête « Monitoring the Future 2006 » (échantillon national représentatif des lycéens américains) réalisé par *The Institute for Social Research at the University of Michigan*. L'échantillon comporte 2 479 répondants issus de 136 établissements publics et privés.

## Questions

- Dans quelle mesure rencontrez-vous des personnes d'une autre race (d'un autre groupe ethnique) dans le cadre de ? À l'école, dans le quartier, dans une équipe de sport (beaucoup, plutôt beaucoup, plutôt pas, pas du tout),
- Les relations entre les blancs et les noirs s'améliorent, se détériorent, sont inchangées
- Les parents devraient encourager l'indépendance de leur fille autant que de leur garçon ; L'époux devrait prendre toutes les décisions importantes dans la famille ; (tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, ni l'un ni l'autre, pas du tout d'accord)
- Dans quelle mesure les femmes sont discriminées : lorsqu'elles tentent d'être élues ; en matière de rémunération à salaire égal (beaucoup, plutôt beaucoup, plutôt pas, pas du tout).

## EN EUROPE, LES JEUNES DE LA MINORITÉ ADHÈRENT-ILS MOINS À LA CULTURE CIVIQUE DU PAYS ?

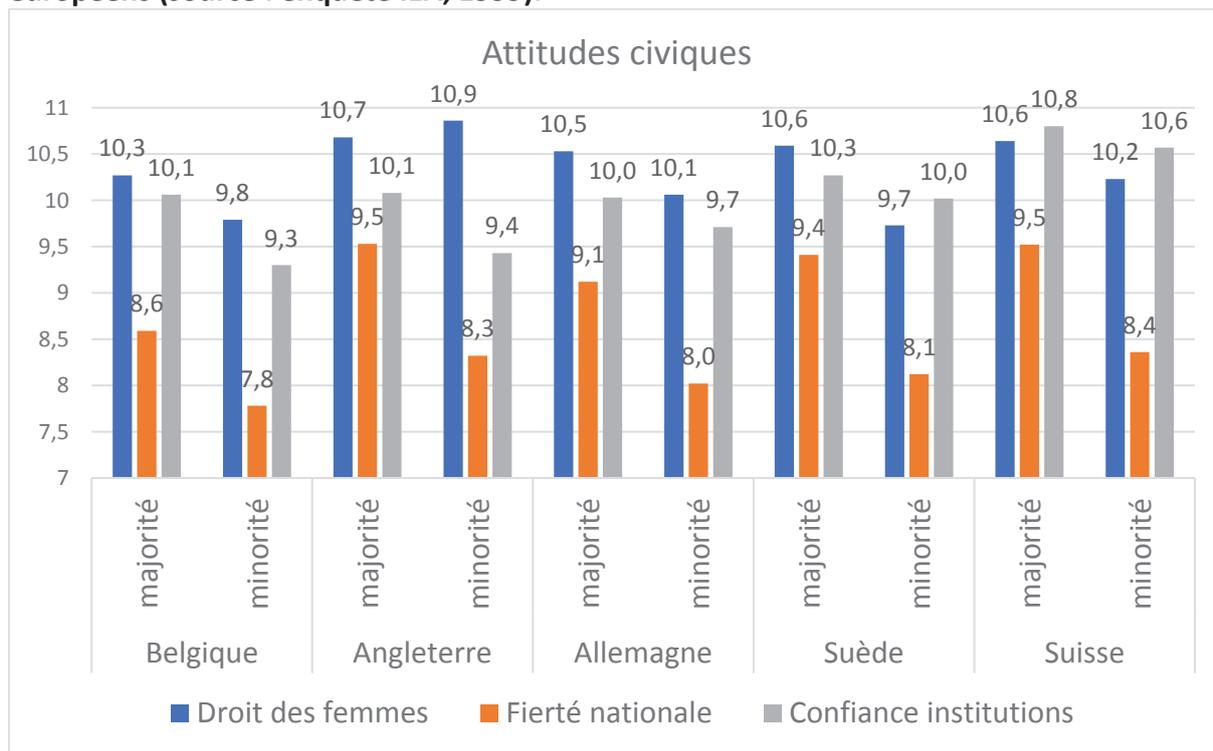
L'analyse de l'intégration des jeunes des minorités a longtemps porté sur leur performance scolaire. On faisait l'hypothèse que leur réussite à l'école en mathématiques et en langue était la clé : une fois acquise, ils se fonderaient dans les sociétés d'accueil. Mais, après les attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis, et bien sûr en Europe (Londres, Madrid, Paris notamment), la question de l'intégration culturelle a été posée. La vision dite « instrumentale » de l'acquisition des compétences scolaires a laissé la place à une interrogation sur les valeurs partagées, une thématique particulièrement portée par les partis « souverainistes » de droite mais aussi de gauche. Les cultures d'origines des jeunes d'origine étrangère sont-elles de nature à freiner l'acquisition des normes et valeurs qui formeraient le socle commun des démocraties occidentales ? L'appropriation de la culture civique serait-elle entravée par les cultures ?

Mais, empiriquement, on sait insuffisamment de choses sur les valeurs civiques et leur distribution dans la population jeune. L'objet du travail de l'enquête IEA-projet d'intégration civique menée dans 28 pays est d'apporter des connaissances en la matière. La France ne fait pas partie des pays européens participants. La culture civique a classiquement plusieurs dimensions selon le politologue Robert Putnam : l'engagement dans les affaires publiques, l'égalité politique (donner les mêmes droits et devoirs à tous, ne pas discriminer sur la base de la religion, le genre, l'ethnicité, ou l'orientation sexuelle), la confiance dans la population, la confiance dans les institutions, le sentiment d'appartenance national, l'esprit critique.

Ici nous ne retenons que certains aspects : l'égalité de genre, la fierté nationale et la confiance dans les institutions. Les résultats sont présentés à la figure n°1. On peut y voir une moyenne par pays pour chacun des deux groupes. On remarque chez les adolescents que, presque dans tous les pays, la minorité est moins favorable que la majorité à l'égalité hommes-femmes, moins attachée au pays, et a moins confiance dans les institutions. Les écarts entre minorité et majorité sont significatifs statistiquement concernant les droits des femmes dans tous les pays sauf l'Angleterre, concernant la fierté nationale dans tous les pays sans exception, concernant la confiance pour les institutions dans tous les pays sauf la Suède.

Le portrait général qui se dégage semble donc être celui d'une difficulté d'adaptation à la culture politique du pays d'accueil. On notera cependant que les scores civiques varient en fonction des pays. La minorité a peu confiance dans les institutions en Belgique (francophone), mais très confiance en Suisse, plus que la majorité dans beaucoup d'autres pays. En Allemagne, Suisse et Angleterre, l'idée d'une égalité de droits entre hommes et femmes ne divise pas nettement les jeunes de la majorité et de la minorité. D'une manière générale, les pays où les scores sont les plus élevés pour la majorité sont aussi ceux où ils le sont également le plus pour la minorité, ce qui laisse supposer qu'il existe des mécanismes nationaux spécifiques. Mais l'étude ne peut pas les identifier.

**Figure n°1. Score des adolescents de 14 ans sur trois attitudes civiques dans cinq pays européens (source : enquête IEA, 1999).**



Dans tous les pays européens, la minorité a une position socio-économique moins favorisée que la majorité. Est-ce que c'est la culture d'origine qui complique l'adhésion à l'ordre politique du pays, ou bien est-ce que la méfiance traduit les inégalités qui touchent plus souvent la minorité ? Pour le savoir, l'équipe de recherche a utilisé une méthode statistique, la régression pas à pas, qui permet de contrôler l'effet du statut socio-économique et de voir à quel point il peut constituer une explication cachée de l'effet de l'origine. Les mesures utilisées sont le niveau d'éducation du père, celui de la mère, le nombre d'ouvrages à la maison, le fait de parler la langue nationale à la maison, et enfin la connaissance du fonctionnement des institutions (qui est une mesure de la compétence). Il s'agit donc de variables sociales qui se distinguent de l'identité ethnique mesurée par ailleurs, et incluse dans les analyses.

Dans cette étude, les dimensions de la culture civique ne sont pas très bien associées entre elles, quel que soit le pays. Lorsqu'on observe les liaisons deux à deux des dimensions de la culture civique, on remarque que le fait d'attribuer des droits aux femmes n'est pas très bien relié à la confiance dans les institutions, et pas non plus à la fierté nationale. En revanche, la fierté nationale est bien liée à la confiance dans les institutions. Cela suggère que les valeurs égalitaires et la relation aux institutions ne sont pas intégrées dans quelque chose d'unifiée, et donc que la culture civique n'est pas un syndrome, un ensemble solidifié d'attitudes qui s'emboîtent harmonieusement.

Concernant l'identification au pays mesurée ici par la fierté nationale, le statut minoritaire (l'origine ethnique) se révèle être son premier prédicteur. Mais, pour la confiance dans les institutions, dans trois pays sur cinq, le fait d'appartenir à la minorité n'est pas une variable explicative. Il est probable que la mesure de la fierté nationale ne saisisse pas exclusivement

la loyauté politique, mais inclut aussi le fait de se reconnaître dans le groupe social majoritaire. Ceci expliquerait qu'un substrat ethnique se manifeste à propos de la fierté nationale puis qu'il disparaît à propos de la question sur la confiance dans les institutions. Pour les attitudes concernant l'égalité de genre, la variable ethnique perd tout pouvoir discriminant : toute la différence entre minorité et majorité est expliquée par les variables sociales (notamment les diplômes des parents, le fait d'avoir des livres à la maison). Il n'y a donc pas de prédestination par la culture d'origine concernant l'adhésion aux valeurs égalitaires ou la confiance dans le système, à la différence de l'identification avec la nation. Il faut enfin préciser que les variables utilisées ici ne rendent compte que d'une partie du phénomène de la construction de la culture civique, et il faudrait donc compléter ces analyses, comme les auteurs l'indiquent d'ailleurs avec une grande honnêteté, notant que, par exemple, la religion et la religiosité ne font pas partie de l'enquête IAE-valeurs civiques.

**Interprétation.** Dans les années soixante, les « modernistes » pensaient que les enfants des immigrés adopteraient la culture des pays d'accueil, la culture politique et les mœurs, pour peu qu'ils soient traités de manière égale. Dans ce cas, la collectivité nationale jouerait pleinement son rôle de groupe d'appartenance et de fournisseur de sécurité psychologique. Dans ce modèle, la culture nationale aurait une fonction de liant pour la vie publique, et la culture d'origine serait confinée dans la sphère privée. Mais, à partir des années soixante-dix, les « multi-culturalistes » critiquèrent cette approche qui faisait la part belle au « groupe dominant », à la majorité, et défendirent que toutes les cultures devraient être traitées de manière égale, que la reconnaissance de la culture d'origine des descendants des immigrés était le détour nécessaire (et pas l'obstacle) à l'intégration dans la grande société. D'autres répliquèrent que, avec cette perspective, les nations allaient se fractionner. Les théories du capital social montrèrent que certains liens attachent les proches (par exemple les liens ethniques), mais qu'ils ne suffisent pas : ce sont d'autres liens qui forment des ponts vers la grande société. En conséquence, il faudrait prendre les deux types de liens en considération. Ces discussions théoriques sur l'intégration stimulèrent des recherches en Europe et ailleurs dans le monde. Elles furent relancées par les attaques terroristes aux États-Unis puis en Europe.

Les choses semblent être plus compliquées en pratique que les débats théoriques ne le laissent suggérer. L'opposition multiculturalisme / moderniste est donc une simplification d'un débat qui ne peut pas se réduire à cette opposition si tant est qu'on veut alimenter la réflexion avec des preuves empiriques. L'enquête présentée ici date de 1999. Elle est un peu ancienne, mais cela fait son intérêt : sa date de réalisation précède les attentats et la polarisation qui a pu en découler. Plusieurs enseignements se dégagent. D'abord, le fait que l'étude couvre différents pays d'Europe montre que le contexte national d'accueil n'explique pas à lui seul les écarts entre groupes minoritaire et majoritaire (puisqu'on le retrouve dans plusieurs pays). Mais, ensuite, il faut rappeler que l'intensité de l'adhésion de la majorité à la culture politique varie d'un pays à l'autre. Et c'est aussi le cas de l'adhésion de la minorité. Il y a bien des différences dans les valeurs de la majorité et de la minorité chez les jeunes, mais elles ne sont pas fixées par les seules origines minoritaires car sinon elles ne fluctueraient pas d'un pays à l'autre. Enfin, si l'affirmation d'une identité ethnique d'origine peut freiner l'identification nationale, elle n'a pas le même effet sur les valeurs égalitaires. Enfin, ces études nous apprennent que, si on peut parler de culture civique, c'est plutôt comme un ensemble d'éléments dont les relations sont en constante redéfinition dans l'espace public et

dans l'esprit des jeunes. Par exemple la question de l'égalité de genre n'avait pas dans les années soixante-dix l'importance qu'on lui connaît aujourd'hui : détachée de la fierté nationale, elle est cependant venue s'insérer dans la culture civique. D'un point de vue pratique, on ne peut pas enseigner la culture civique aux adolescents dans les écoles et espérer des effets positifs sans avoir précisé le contenu qu'elle recouvre, et réfléchi aux oppositions entre ses composants. La notion doit, pour devenir utile, être moins idéalisée, et plus solidement ancrée dans une réalité empiriquement observable.

### Sources

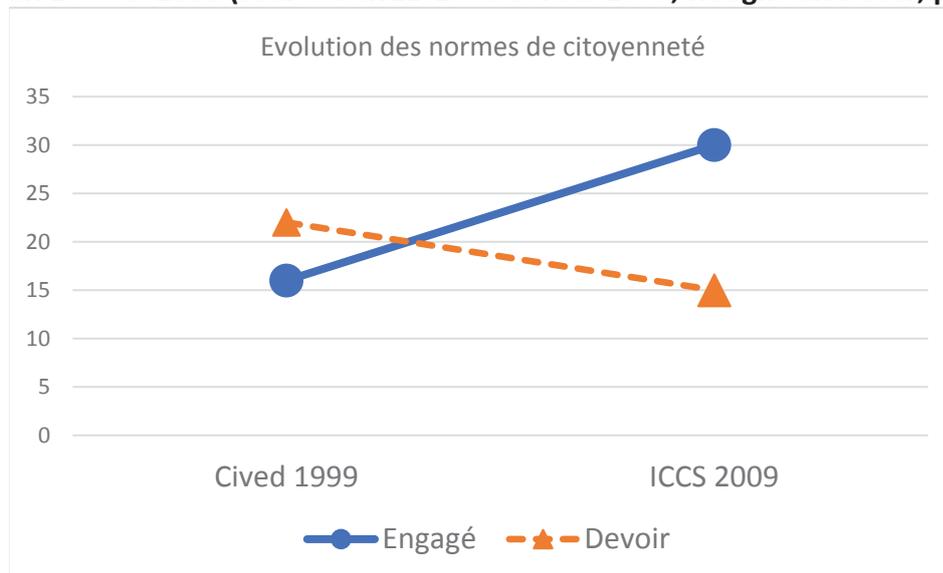
- Germen Janmaat, Jan (2008) The Civic Attitudes of Ethnic Minority Youth and the Impact of Citizenship Education, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 34-1 : 27-54.
- Les données sont issues de l'enquête *IEA Civic Education Survey*. Elle a été conduite en avril 1999 sur un échantillon de 90.000 adolescents dans 28 pays, européens et non-européens. La population échantillonnée a 14 ans. L'étude ne retient ici que les pays qui ont une population minoritaire suffisamment large : Angleterre, Allemagne, Belgique (francophone), Suède et Suisse.
- La population minoritaire est définie par le critère : de l'auto-identification ethnique (quelle est l'identité qui vous définit le mieux ?). Ceux qui se définissent par l'appartenance à la nation du pays de résidence sont « la majorité », ceux qui se réfèrent à d'autres nations sont « la minorité ».
- L'égalité homme femme est mesurée par un indice fait de 6 questions qui portent sur leurs droits égaux pour les candidatures aux élections, dans la vie quotidienne, la participation à la politique, le fait de travailler, l'égalité de salaire, le droit d'être un leader politique (tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord, tout à fait pas d'accord).
- La fierté nationale est mesurée par un indice fait de quatre questions (le drapeau de ce pays est important pour moi, j'aime ce pays, ce pays peut être fier de ce qu'il a accompli, j'aimerais vivre dans un autre pays), réponses (tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord, tout à fait pas d'accord).
- L'indice de confiance dans le gouvernement est calculé à partir des questions suivantes : « à quel point faites-vous confiance aux institutions suivantes », « gouvernement national, gouvernement local, la justice, la police, les partis politiques, le parlement national (réponse : jamais, parfois, le plus souvent, toujours).

## LES CONCEPTIONS DIVERGENTES DE LA CITOYENNETÉ ET LES EFFETS DU CADRE SCOLAIRE DANS 38 PAYS

Les normes de citoyenneté évoluent avec la société. Dans son versant classique, elle consiste à s'intéresser à la politique, s'impliquer dans un parti et voter. Un bon citoyen serait celui qui a des devoirs fixés par la société et qui les remplit, c'est la « citoyenneté devoir ». Mais, différents politologues dont les américains Marshall dès 1950 et Dalton il y a plus de dix ans maintenant ont souligné qu'on peut aussi s'engager dans des causes, au cas par cas, en fonction de ses convictions, comme c'est le cas en matière d'environnement. C'est ce qu'on appelle la « citoyenneté par engagement ». Mais, une telle tendance est-elle à l'œuvre ? et peut-on la relier au rôle croissant joué par l'école au fur et à mesure que la scolarisation progresse dans le monde ?

Un premier travail conduit par Marc Hooghe et Jennifer Oser sur les évolutions entre 1999 et 2009 a permis de montrer l'affirmation du type de citoyenneté par engagement chez les adolescents. En comparant les résultats de deux vagues d'enquêtes sur une ensemble de pays issus de diverses parties du monde (voir encadré méthodologique) et notamment en Europe, Hooghe and Oser, ont montré l'évolution des normes de citoyenneté (cf. figure n°1) en direction de la citoyenneté engagée, et le recul concomitant de la citoyenneté par devoir. Nous revenons plus bas en détail sur la manière dont ces concepts sont mesurés.

**Figure n°1 : Distribution des normes de citoyenneté chez les adolescents dans divers pays en 1999 et 2009 (source : CivED 1999 et ICCS 2009, Hooghe and Oser, page 15).**



Le rôle de l'école dans ce changement dans les normes est d'autant plus plausible que l'évolution la plus marquante dans l'éducation à la citoyenneté est le passage d'un enseignement de connaissances à un enseignement qui favorise la discussion dans la classe et l'implication dans des projets concrets (cf. fiche n°2.1). Dans une étude internationale (voir Schulz et al., 2010), on apprend que, parmi les 38 pays participants, presque tous ont fait de

l'éducation à la citoyenneté un objectif des programmes d'éducation (35 dont 15 plus nettement), seuls trois (dont la Suisse, la Slovaquie et la Nouvelle Zélande) faisant exception. C'est nettement plus que vingt ans plus tôt<sup>1</sup>.

D'autres chercheurs ont mesuré la conception que les adolescents ont de la citoyenneté à partir d'un ensemble de douze questions (cf. encadré méthodologique) qui couvrent divers facettes et modalités. Grâce à une technique statistique qui permet de dégager les dimensions sous-jacentes à leurs réponses, les auteurs montrent qu'il en existe trois types qui se démarquent les uns des autres. Ce résultat est important dans le sens où il vérifie empiriquement qu'on peut trouver des conceptions différentes de la citoyenneté chez les adolescents d'un grand nombre de pays (ceux qui ont participé à l'enquête). Il est donc correct de dire que la conception de la citoyenneté chez les adolescents n'est pas unidimensionnelle, mais multidimensionnelle. D'abord, on retrouve la « citoyenneté engagée » avec l'accent mis sur la participation pour protéger les droits humains, l'environnement. Les deux autres dimensions ne contiennent pas ces aspects, ce qui montre la réalité de la disjonction des dimensions. Ensuite, on retrouve la citoyenneté comme devoir, elle consiste à voter, s'informer et discuter de politique. Elle correspond aux droits politiques acquis au XX<sup>e</sup> siècle, dans lesquels les adolescents se retrouvent aujourd'hui. Enfin, la citoyenneté traditionnelle est composée du respect pour les représentants politiques, le travail, l'obéissance aux lois. Il s'agit plus d'une idée du « bon citoyen » qui reste à sa place, ne fait pas de vague, qui ne pose pas de problème à la société.

Quel rôle joue l'école en la matière ? Les déterminants de la citoyenneté sont-ils liés aux caractéristiques des programmes mis en place par les écoles et le climat qu'elles arrivent à établir dans les classes, et au bout du compte l'expérience qu'en font les adolescents les incitent-elles à s'impliquer plus dans la vie civique ? Ou bien l'explication tient-elle plutôt à des variables dites individuelles (origine sociale, motivation personnelle), des caractéristiques des élèves indépendantes de l'école ?

À partir d'une enquête sur les adolescents de 14 ans dans 38 pays qui ont participé à l'enquête *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) en 2009, Dorien Sampermans et Ellen Claes de l'université de Liège ont testé l'adoption de l'une ou l'autre définition de la citoyenneté, et également ses déterminants scolaires et extra-scolaires. La stratégie des chercheurs consiste à mesurer les caractéristiques des adolescents et ensuite des écoles, et à comparer les effets de ces deux types de variables sur la conception de la citoyenneté. Les caractéristiques individuelles des adolescents sont : le niveau socio-économique des parents (mesuré par le nombre de livres à la maison), le genre, les connaissances civiques (un indice mis au point dans le cadre de l'ICCS), la croyance dans l'effet de son action, le fait de discuter politique avec les amis et en famille, l'implication dans des projets hors de l'école pour la société locale. Les caractéristiques des écoles, les contextes scolaires, sont décrites par les élèves et portent sur quatre aspects du contexte scolaire : le degré d'ouverture des débats dans la classe, l'influence des élèves sur les décisions dans l'école, la qualité des relations entre professeurs et élèves, la valeur accordée par l'école à la participation des élèves.

---

<sup>1</sup> Schulz et al. (2010). ICCS 2009 International report: civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in 38 countries. Amsterdam : IEA.

Dans cette enquête internationale, il y a trois niveaux : le pays, l'école et l'individu. Les résultats montrent d'abord que les effets les plus marqués sont liés aux caractéristiques des adolescents eux-mêmes, ce qui est logique et attendu. Par exemple, leur intérêt pour la politique va alimenter leur consommation d'informations politiques. Mais, de manière plus surprenante le contexte scolaire n'a pas beaucoup d'effet sur la conception de la citoyenneté, qu'elle soit « de devoir », « d'engagement » ou « traditionnelle ». Le pays de l'enquête a même plus d'effet sur la conception de la citoyenneté que le cadre de l'école, le cadre social large plus que le cadre scolaire plus étroit.

Plus en détail, on remarque que certaines variables comme le fait de participer à l'école, ce qui passe par les élections de délégués, est une forme d'exercice du vote. Il n'est donc pas surprenant que, lorsque cette participation existe, elle soit associée à une définition de la citoyenneté par les « devoirs ». Les perceptions des élèves concernant les quatre aspects du contexte scolaire sont corrélées avec les différentes citoyennetés : plus on perçoit le contexte scolaire comme engageant à la participation, plus on valorise aussi bien le devoir civique que l'engagement civique, mais aussi le respect des règles. Ce sont surtout la qualité de la relation avec les enseignants et la perception par l'élève que l'école valorise sa participation qui ont un effet positif. On pourra être surpris que ce soit moins le cas pour le climat dans la classe (orienté vers la discussion) ou la participation des élèves aux décisions de la vie de l'établissement. On peut en conclure que la dimension des affects pèse plus que le fait de pouvoir s'impliquer dans la classe ou l'école. Mais, dans tous les cas, on enregistre bien des effets statistiques significatifs, mais très « petits ». L'essentiel se joue ailleurs.

Le niveau socio-culturel des familles n'a pas d'effet notable sur la conception de la citoyenneté. Les garçons sont plus enclins à voir la citoyenneté sous l'aspect d'un devoir, et les filles sous celui d'un engagement. Ceux et celles qui discutent de politique avec leurs parents ont un score de citoyenneté plus élevé sur les trois conceptions, mais ceux qui discutent avec leurs amis ne l'ont que sur la conception « devoir ». Dans tous les cas, les connaissances civiques détenues (mesurées par un score spécifique) prédisent une orientation positive vers la citoyenneté d'engagement, et négative vers la citoyenneté de devoir. L'acquisition des connaissances civiques développe probablement une capacité critique des adolescents, et donc une moindre satisfaction vis-à-vis du modèle classique du citoyen qui ne bouscule pas le cadre établi.

**Interprétation.** Les résultats de ces larges études confirment des travaux antérieurs. Tout d'abord, on vérifie le fait qu'il existe différentes normes de citoyenneté, et que le modèle de la citoyenneté par engagement progresse dans l'esprit des adolescents : il est devenu nettement plus prévalent. Ensuite, d'une manière générale, on vérifie que les filles qui ont des connaissances civiques plus élevées, qui discutent de politique avec leurs parents (mais pas leurs amis), qui pensent que leur action peut avoir un effet et sont impliqués dans des actions locales (hors de l'école) obtiennent un score plus élevé de citoyenneté engagée, et parfois de citoyenneté plus traditionnelle. On vérifie aussi que les garçons qui ont des connaissances civiques plus élevées, qui discutent de politique avec leurs parents et leurs amis, qui pensent que leur action peut avoir un effet et sont impliqués dans des actions locales (hors de l'école) obtiennent un score plus élevé de citoyenneté de devoir. De plus, pour les deux sexes, la socialisation politique par la famille et les variables individuelles (la compétence et le sentiment d'efficacité) sont essentiels, plus que les pratiques développées par l'école. Enfin,

les effets des pays (des cadres nationaux) sur les normes ne sont pas expliqués dans cette analyse, mais il y est vérifié que leur poids est fort, ce qu'on avait remarqué aussi pour les attitudes civiques des adolescents dans plusieurs pays de l'UE (cf. fiche n°2.3). L'analyse identifie l'action d'une diversité de facteurs : nationaux, familiaux, individuels et scolaires.

La scolarisation croissante (la part de la population qui va à l'école et la durée de la scolarité) a sans doute un effet sur la culture civique, plus même que le contenu des programmes d'éducation civique ou les pratiques pédagogiques des écoles : on sait les effets généraux de la durée de la scolarité sur les attitudes civiques et, au-delà, sur les valeurs sociales en général. Les études qui se limitent à un seul pays ont sans doute tendance à négliger les transformations générales des sociétés et de l'éducation et à en sous-estimer l'importance. Par méthode, seules des études répétées dans le temps et sur une diversité de pays peuvent dévoiler ces effets.

### Sources

- Source 1 : Hooghe, M., & Oser, J. (2015). The rise of engaged citizenship: The evolution of citizenship norms among adolescents in 21 countries between 1999 and 2009. *International Journal of Comparative Sociology*, 56(1), 29–52.
- Les comparaisons entre ICCS et CivEd sont réalisées sur les pays suivants : Scandinavie : Danemark, Finlande, Norvège et Suède ; Europe de l'Ouest: Suisse et Angleterre ; Europe de la méditerranée: Chypre, Grèce et Italie ; Europe centrale : Bulgarie et République Tchèque ; Europe de l'Est : Lituanie, Lettonie, Pologne, Russie, Slovaquie et Slovénie ; Amérique du Sud : Chili et Colombie ; Asie: Hong Kong.
- Source 2 : The Effect of School Characteristics on Citizenship Norms: a comparative analysis in 38 countries, ECPR General Conference 2015. Panel: Youth: Political Participation in Times of Crises.
- L'enquête *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) porte sur 126 656 adolescents de 14 ans dans 5 366 écoles de 38 pays. Vague 2009.

### Questions utilisées pour créer les types de citoyenneté :

« Pensez-vous que ces comportements sont importants pour être un « bon citoyen » à l'âge adulte ? ».

Modalités : voter à chaque élection nationale ; adhérer à un parti politique ; apprendre l'histoire du pays ; suivre les questions politiques dans les journaux, à la radio, la TV, sur internet ; montrer du respect pour les représentants du pays ; participer à des discussions politiques ; participer à des protestations pacifiques contre des lois qu'on pense injustes ; participer localement à des activités qui bénéficient aux gens ; prendre part à des activités de protection des droits humains ; prendre part à des activités de protection de l'environnement ; travailler dur ; obéir à la loi.

## LE RÔLE DE L'ÉCOLE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA CONFIANCE DANS LA POLITIQUE : une analyse longitudinale

L'étude « Belgian Political Panel Study » est unique en son genre, car elle est de nature longitudinale : on peut y observer la transformation des attitudes civiques des adolescents qui y participent. Elle porte sur l'effet de la formation dans le cadre scolaire envers l'intérêt pour la politique et la confiance dans le système politique. Lors de l'étude, les adolescents et jeunes adultes ont été interrogés trois fois, deux fois dans le cadre de l'école à 16 et 18 ans, puis une fois après la fin de leur scolarité lycéenne à 21 ans. Elle permet de répondre à la question de la fabrication du modèle généralement valorisé, celui du citoyen engagé.

L'idée qui commande le développement de l'éducation à la citoyenneté est que les attitudes et valeurs politiques se forment à un âge jeune, avant même que les citoyens n'aient une expérience personnelle du fonctionnement des institutions et n'exercent pleinement leurs droits, bref qu'ils soient socialisés au « cadre démocratique ». On sait fort bien que les niveaux d'éducation ont des effets forts sur un grand nombre d'attitudes politiques et de valeurs : les plus éduqués sont les plus actifs, les plus tolérants, et les plus confiants dans la politique. On parle « d'effet générique de l'éducation » dans ce cas.

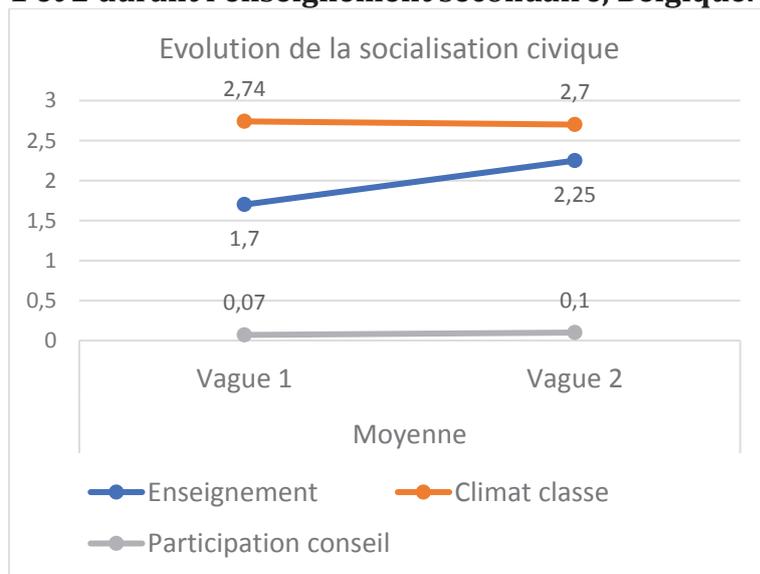
Au niveau de l'école, on distingue une « approche cognitive » par l'acquisition de connaissances civiques et « l'expérience citoyenne directe ». On cherche, dans ce second cas, à favoriser le développement du « raisonnement moral » par la discussion entre élèves. L'école est conçue comme un système d'interactions démocratiques où l'on est socialisé, et où l'on apprend certaines normes et manières d'interagir avec les autres. L'éducation citoyenne n'est alors pas qu'une question de curriculum, mais l'école elle-même doit être gouvernée de manière démocratique, qu'il s'agisse du climat dans la classe (l'encouragement à exprimer son opinion sur la politique et les événements politiques) ou de la manière dont les décisions doivent y être prises, avec l'introduction de formes plus inclusives des élèves.

Dans cette recherche, le choix du premier objet, la confiance dans la politique, est important du fait du déclin de celle-ci dans les démocraties libérales, mais également parce que la confiance politique a de nombreux effets jugés bénéfiques sur les comportements politiques comme la participation politique, l'implication dans des actions collectives ou encore le respect des lois. Le choix du second objet, l'intérêt pour la politique, se justifie par le fait que s'il n'existe pas au moins à un niveau minimum, les personnes ne deviennent pas des citoyens actifs. Par des recherches antérieures, on sait que la confiance politique et l'intérêt pour la politique se construisent dès un jeune âge, et on peut donc les mesurer par voie d'enquête.

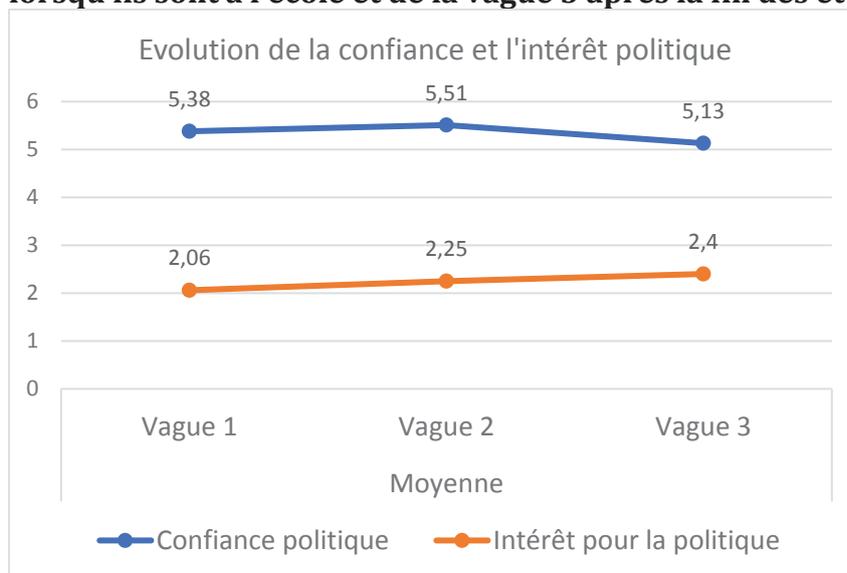
Les évolutions des réponses lors des trois vagues sont présentées aux figures 1.a et 1.b. La socialisation civique, ou l'éducation pour exercer la citoyenneté, reçue à l'école est mesurée par des scores sur trois dimensions : l'enseignement sur les institutions, le climat dans la classe favorisant l'expression, et la participation au conseil de classe. Ces scores s'inscrivent dans deux théories de la citoyenneté : éduquer au sujet de la citoyenneté (*educating about citizenship*) par le biais de la connaissance et de la compréhension de l'histoire nationale, des structures de gouvernement et de la vie politique ; éduquer par la

pratique de la responsabilité citoyenne dans la classe et dans l'école (*educating through citizenship*). Au total, l'expérience scolaire prise dans son ensemble permet à l'élève d'être préparé en vue de la citoyenneté (*educating for citizenship*). Il dispose des outils, des connaissances et du savoir-faire, mais aussi des valeurs lui permettant de participer à la vie de la cité. Empiriquement, on observe, entre la vague 1 et la vague 2, que la participation et également le climat dans la classe tendent à rester stable, tandis que les enseignements portant sur les institutions s'intensifient (cf. figure 1a).

**Figure n°1a. La socialisation civique (enseignements reçus sur les institutions, climat dans la classe, participation au conseil de classe) des élèves lors des vagues 1 et 2 durant l'enseignement secondaire, Belgique.**



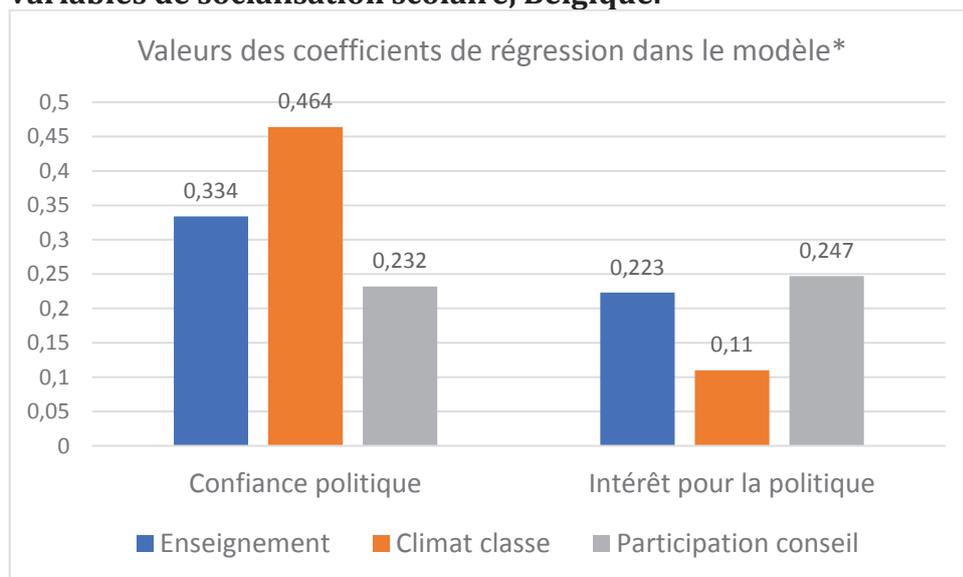
**Figure n°1b. La confiance et l'intérêt politique des élèves lors des vagues 1, 2 lorsqu'ils sont à l'école et de la vague 3 après la fin des études, Belgique.**



Y a-t-il des effets de cette socialisation civique ? Les attitudes des élèves se transforment progressivement entre la vague 1 et la vague 2 (lorsqu'ils sont à l'école) dans le sens d'une élévation de la confiance dans les institutions et aussi de l'intérêt pour la politique (cf. figure n°1.b). Une fois sortis du système scolaire, l'intérêt pour la politique continue à

s'élever, mais la confiance politique s'érode. Les données ne permettent pas de savoir si on doit y voir un « effet de période » (une influence du contexte belge à ce moment-là), mais les auteurs indiquent que la même tendance est à l'œuvre dans la population adulte, ce qui le laisse supposer. Les attitudes des adolescents aux trois vagues sont très corrélées entre elles, ce qui signifie qu'elles sont stables dans le temps : ce que l'adolescent pense à 16 ans, le jeune adulte qu'il est devenu à 21 ans ne s'en éloigne pas nettement.

**Figure n°2. L'explication de l'évolution de la courbe individuelle de confiance et d'intérêt politique des élèves entre la vague 1 et 3 (après la fin des études) par les variables de socialisation scolaire, Belgique.**



Lecture : Les barres représentent les coefficients qui mesurent la contribution des variables à l'explication de la confiance et l'intérêt politique : plus elles sont élevées, plus l'effet est important.

\*Tous les coefficients sont significatifs au seuil  $p < .01$ , sauf celui qui mesure l'effet du climat de la classe sur l'intérêt pour la politique (0,11 ;  $p = NS$ ).

Pour mesurer l'effet de l'école sur leur culture civique, les auteurs réalisent une analyse de régression qui vise à expliquer la courbe individuelle d'évolution des attitudes. La méthode consiste ensuite à regarder le profil de la courbe des réponses sur la période de cinq années (et non pas le niveau des réponses) pour chaque individu, afin de savoir comment ses attitudes évoluent. Ils introduisent dans le modèle les trois variables de socialisation à l'école : les cours reçus, le climat dans la classe, et la participation au fonctionnement de l'établissement (cf. figure n°2). On remarque que l'école affecte plus nettement la confiance politique que l'intérêt pour la politique : les barres sont plus hautes à gauche qu'à droite. Plus en détail, on note que le climat dans la classe a le plus fort effet sur la confiance politique (mais aucun pour l'intérêt pour la politique, le coefficient n'est pas significatif). On voit également, avec la participation au conseil de l'école, un effet d'augmentation de la confiance politique et de l'intérêt pour la politique.

**Interprétation.** Cette recherche montre que l'école contribue à la formation de la culture civique des adolescents après qu'ils ont quitté le système scolaire et sont devenus de jeunes adultes. Cela se produit de deux manières : l'école augmente l'intérêt pour la politique et la confiance dans le système politique. L'intérêt pour la politique est essentiellement lié à l'exposition à des enseignements sur les institutions et à la participation à la vie de l'établissement. La confiance dans le système politique est surtout affectée par le climat dans la classe, l'ouverture de la discussion et la valorisation de

l'expression de ses opinions, puis par les enseignements reçus et dans une moindre mesure par la participation à la vie de l'établissement. D'un point de vue empirique, à la fois l'approche classique par les apprentissages en classe, et l'approche plus moderne qui mise sur la participation de l'élève se révèlent avoir un effet. Aucune ne semble avoir de mérite exclusif. D'un point de vue pratique, il est sans doute nécessaire de chercher à les combiner de la meilleure manière. Cela dit, l'éducation civique par l'école n'est pas un remède miracle contre la croissance de la défiance politique. On a vu que dans cette étude que les évolutions de la confiance se font à la baisse entre la vague 1 et la vague 3 (cf. figure n°1b), en dépit du maintien d'un climat scolaire favorable et de l'intensification des cours ayant trait à la politique. On sait par ailleurs que d'autres conditions de scolarisation, et notamment la ségrégation socio-économique et ethnique, peuvent aussi avoir des effets sur les attitudes civiques (cf. fiches 3.1 à 3.6). Ces dernières dépendent d'une pluralité de variables.

### Source

Ellen Claes & Marc Hooghe (2016): The Effect of Political Science Education on Political Trust and Interest: Results from a 5-year Panel Study, *Journal of Political Science Education*, DOI: 10.1080/15512169.2016.1171153

« Belgian Political Panel Study » est un panel de 3 025 jeunes qui s'étale sur une durée de cinq ans et débute dans les collèges et lycées. L'étude longitudinale a interrogé trois fois les adolescents et jeunes adultes, à 16, 18 et 21 ans. Elle porte sur les deux communautés, les wallons et les flamands. L'échantillon est stratifié sur la base de la localisation de l'école (112 écoles sont retenues) et de leur statut (public ou privé). Après la vague 1, 97% des écoles et 67% des participants ont pu être réinterrogés pour la vague 2. Lorsqu'ils ont atteint l'âge de 21 ans, ils sont interrogés pour la phase 3, et 4 235 élèves furent contactés et 3 025 réponses furent obtenues, soit un taux de réponse de 71%.

Questions et indicateurs :

- Les cours dans la classe (quels enseignements politiques sont reçus sur le Parlement, les élections, l'Union Européenne par exemple), le climat dans la classe (une échelle mise au point pour une enquête internationale, dite CivEd), être un membre du conseil de classe (oui ou non).
- La confiance dans les institutions est mesurée par un indice qui combine la confiance dans la police, la justice, le parlement, les partis politiques (de zéro à dix).
- L'intérêt pour la politique : une seule question, « dans quelle mesure êtes-vous intéressé aux enjeux politiques et aux questions sociales ? » (pas intéressé du tout à très intéressé, en 4 classes).

## L'ADHÉSION AUX VALEURS CIVIQUES EN FRANCE, ÉTAT DES LIEUX DES TRAVAUX

Lors de la fondation de l'école républicaine à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'éducation du citoyen a été placée au cœur de sa fonction par les autorités et confiée à l'école élémentaire. Depuis les années 1980, les autorités politiques l'ont à nouveau activement promue et l'ont même étendue au niveau du collège et du lycée. La mission d'éducation à la citoyenneté de l'école n'a cessé d'être affirmée. Il est vrai que des processus aussi différents que l'intégration européenne et la mondialisation mais aussi la diversification culturelle et religieuse des métropoles, mais encore les attentats de Paris au début de l'année 2015 (Lorcerie, 2016) ont ravivé l'idée du besoin d'un creuset commun et d'une « éducation morale ». Une solution est de le confier au système éducatif, supposant qu'il peut contribuer à forger un sentiment d'appartenance commune (une identité) et des valeurs communes. L'école serait alors le « moule » du bon citoyen.

Les gouvernements ont ainsi valorisé cette fonction mais n'ont pas tous pour autant encouragé la réalisation de travaux de recherche empiriques, c'est à dire de tentatives de mesurer l'éventuel effet « civique » de l'école, et afin de comprendre quels mécanismes permettraient de l'expliquer le cas échéant. En particulier, on n'a guère évalué les pratiques scolaires (les contenus des divers enseignements, ou encore la manière dont ils sont mis en œuvre) dans le cas français. Cependant, la recherche sur les effets de l'éducation à la citoyenneté sur les représentations, attitudes et comportements des élèves s'est beaucoup développée à partir de la fin des années 1990 au niveau international. La sociologue Géraldine Bozec a rendu pour le CNECSCO un rapport qui fait le point sur les connaissances dont on reprend ici certains résultats saillants.

### 1. Le contexte institutionnel

« L'instruction morale et civique », rappelle Mme Bozec, « a été introduite par la loi du 18 mars 1882 en lieu et place de l'instruction morale et religieuse, dans le contexte de laïcisation de l'école et du développement d'un enseignement de masse à destination des enfants les plus jeunes ». L'éducation civique est un élément essentiel des programmes scolaires, tantôt en tant que matière spécifique, tantôt fusionnée dans des activités dites d'éveil (avec l'histoire et la géographie), tantôt comme « approche transversale » de toutes les disciplines. La France se singularise : il s'agit du seul pays où un enseignement civique existe tout au long du cursus scolaire (Eurydice, 2012).

L'enseignement civique scolaire est donc une finalité centrale de l'école à partir de la troisième République, mais, à ce moment-là, uniquement à l'école primaire communale et pour les couches populaires. Il faut préciser que, sous la Troisième République, l'école primaire communale est fréquentée par les élèves de milieux populaires tandis que les enfants des couches supérieures sont scolarisés dans les petites classes primaires des lycées. Ces dernières ne disparaîtront que dans les années 1960 (Prost, 2004), même si elles avaient été abrogées à la libération en 1945. Ce n'est qu'en 1969 que l'éducation civique est introduite de manière institutionnalisée dans les programmes scolaires dans les collèges, et dans le cadre de la réforme des lycées comme enseignement à part entière

en 2000. Le contenu sera plusieurs fois remanié depuis. Depuis 2008, la formation du citoyen ne dissimule plus son ancrage moral avec l'intitulé « instruction civique et morale » puis, à partir de 2015, « éducation morale et civique ». Les écoles primaires et secondaires sont désormais concernées, l'objectif étant d'instaurer un « parcours citoyen » progressif sur tout le cursus scolaire comme l'a nommé F. Hollande.

Jusque dans les années 1980, l'éducation civique était centrée sur l'acquisition de connaissances générales sur la démocratie et les institutions politiques. Le bon citoyen devait faire preuve « d'un attachement à la nation et du respect des devoirs qui lui étaient attachés », voter, payer ses impôts, respecter les lois. Depuis, le contenu a évolué sur deux points : 1) il est moins national et fait plus de place à l'Europe, 2) il traite de problèmes concrets comme la discrimination, la justice à l'école et plus uniquement des principes (surtout au lycée). La méthode se veut plus participative avec la valorisation des débats et l'engagement personnel de l'élève dans des projets.

Ainsi, en théorie, « l'apprentissage de la nation reste central à l'école primaire », comme celui de la citoyenneté et la laïcité à la française qui met en avant « la figure d'un individu-citoyen détaché de ses caractéristiques sociales, régionales ou ethniques (Barrère et Martuccelli, 1998). Leurs pratiques réelles restent mal connues, mais les quelques enquêtes disponibles montrent qu'il s'agit, pour les enseignants à l'école primaire, en réalité d'apprendre les règles de civilité entre enfants, et les règles scolaires. Bref, on apprend aux élèves le respect du « bien commun » que représente le matériel de l'école, ou le « respect de l'autre ». Cette approche a « une forte dimension moralisante » selon Mme Bozec : il s'agit de rappeler un interdit moral (racisme, violence), sans que les élèves ne puissent en débattre à partir de leurs expériences. Les enseignants présentent de manière générale et abstraite les progrès de la démocratie et des droits des citoyens en France, et la supériorité de cette dernière par rapport à « l'ailleurs non occidental », sans discuter de sujets d'actualité et en dépolitisant les sujets. Les méthodes actives sont toutefois plus présentes pour l'éducation civique que pour les matières traditionnelles.

## **2. Les études sur l'école et sur la citoyenneté**

La question de la formation du citoyen est étudiée par deux grandes branches des sciences sociales. D'une part, l'étude de l'école, son fonctionnement, les politiques publiques qui s'y rattachent, et éventuellement de ses effets sur les élèves. D'autre part, la « socialisation politique », c'est-à-dire l'ensemble des mécanismes (sans se limiter à l'école, et en incluant les effets familiaux, mais aussi « de période » ou de « génération ») qui concourent à la formation des attitudes et des comportements politiques (attitudes civiques, par rapport à la démocratie, vote par exemple).

En France, les travaux sur l'école sont principalement de nature historique et traitent des apprentissages scolaires dans l'école de la Troisième République, et analyse le type d'instruction civique qu'elle délivrait (on pense notamment à Jean Baubérot ou Yves Déloye). Mais, dans la période contemporaine, les études sont surtout philosophiques (elles portent sur les « bons principes »), et sont en très petit nombre et épars. Il est possible qu'une des raisons tiennent à l'apaisement de la « querelle scolaire » qui avait longtemps opposé les partisans des écoles privées et publiques : le débat sur l'idéologie a laissé place à une discussion sur les stratégies de réussite scolaire des parents

et le recours au privé. La fin de la querelle scolaire et le fait que les sociologues soient centrés sur la réussite scolaire ont engendré une moindre exploration de la socialisation scolaire et ses effets politiques et civiques. Quant aux travaux sur la socialisation politique en général (les représentations et attitudes politiques des enfants et adolescents), ils ont pour l'essentiel porté en France sur le rôle de la famille, par exemple dans sa capacité à transmettre les valeurs ou même l'orientation partisane (chez Annick Percheron) ou encore leur attachement national (comme chez Katharina Throssell). L'école n'est pas au centre des préoccupations des politologues. Il est notable que la France se soit tenue à l'écart des grandes enquêtes internationales sur la socialisation par l'école, en particulier celles conduites sous l'égide de l'IAE (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), ou du *Civic Education Study* (CIVED), et encore du *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS). En résumé, la sociologie de l'école en France est surtout préoccupée par la question des inégalités de réussite scolaire, et ces dernières n'ont pas été reliées aux questions de citoyenneté.

### **3. L'impact de l'éducation à la citoyenneté : études internationales**

Les études mesurent deux ensembles de choses distinctes. D'abord, les connaissances qu'ont les jeunes des institutions politiques, des grands principes démocratiques, des acteurs institutionnels et des droits de l'homme comme de l'égalité hommes-femmes ou la liberté de la presse. Ensuite, les attitudes civiques ou politiques : l'intérêt politique (déclaré par les individus), le sentiment de compétence pour juger des questions politiques ou d'avoir une capacité d'influence sur des enjeux politiques ; l'adhésion à la démocratie (libertés politiques, au droit d'expression, au débat public) ; confiance envers les institutions publiques. Enfin, parfois, l'attachement des jeunes à la nation.

L'école a-t-elle un rôle dans le développement et l'identification à la nation ? En 1967, les chercheurs américains Hess et Torney avaient étudié les écoles primaires et suggéré que c'était le cas à travers différents rituels et pratiques du quotidien (drapeau, serment d'allégeance, chants patriotiques). Si l'on s'intéresse aux détails des programmes d'éducation à la citoyenneté à l'école primaire en Europe, on relève qu'en France les références à la nation (à travers ses symboles et ses institutions) sont fort présentes, mais qu'en Angleterre elles le sont peu. L'environnement local de l'enfant et de son implication dans diverses sphères de la vie sociale (famille, école, quartier, etc.) sont en revanche valorisés. Malgré ces différences, dans les deux pays, les enfants expriment un haut niveau d'identification à la nation et de la fierté nationale (Patricia Broadfoot *et al.*, 2000). En France, les réponses à la question ouverte sur les raisons de cette fierté nationale révèlent l'importance d'un attachement affectif plus que rationnel, et la présence de certains traits renvoyant directement à la dimension politique de la nation, et plus précisément aux valeurs de liberté et d'égalité.

Comparant les lycéens ayant suivi des cours d'éducation civique avec ceux qui n'en ont pas suivi aux États-Unis dans les années soixante, Langton et Jennings concluent qu'ils ont un impact très limité, quoiqu'un peu plus marqué sur les connaissances politiques que pour les attitudes politiques. Cette différence d'impact est confirmée par des travaux plus récents sur l'éducation civique. Dans les enquêtes internationales des années 1990 et 2000, notamment l'enquête IEA, l'effet statistique des cours sur les attitudes civiques comme l'attachement aux droits de l'homme et à la démocratie, ou encore la confiance à

l'égard des institutions est un peu plus fort (Torney-Purta et al., 2001; Schulz et al., 2010). Mais, il s'agit d'une adhésion à des principes généraux. Bref, l'école fournit aux élèves des connaissances théoriques sur un fonctionnement idéalisé des grands principes et des institutions politiques (égalitaires, tournés vers le bien commun). Or, le lien entre connaissances d'une part, attitudes et engagement civique, d'autre part, ne se vérifie pas nécessairement (voir l'étude IEA sur les élèves de 14 ans, Schulz et al., 2010).

Le fait d'être amené à s'exprimer sur ces enjeux augmente les connaissances des élèves sur la démocratie, les droits de l'homme et la confiance dans les institutions. Les études de l'IEA ont confirmé ce résultat (Torney-Purta et al. 2001). Les modalités des cours d'éducation civique ont fait l'objet d'un assez grand nombre d'études dont les effets ont été synthétisés par une méta-analyse (Geboers et al., 2013). Différentes recherches aux États-Unis ont précisé les conditions d'effet de l'éducation scolaire. L'impact des cours d'éducation civique est plus important si les lycéens y ont l'occasion d'aborder une variété de sujets concrets à travers une discussion de questions d'actualité, de donner leur avis sur les documents qui servent de support aux cours (McDevitt & Kioussis, 2006). Les raisons de cet effet tiennent donc à la pédagogie participative dans la classe (climat scolaire) et à la mise en place de projets d'école qui font écho aux cours (expositions dans l'établissement, campagnes d'information par exemple). La pédagogie de l'éducation à la citoyenneté a des effets plus importants que les activités périscolaires (visites d'institutions, participation à des associations).

**Récapitulation.** Cette revue des travaux sur l'éducation à la citoyenneté a permis de rappeler a) le choix de la France de développer largement et depuis la Troisième République la mission d'éducation à la citoyenneté, et b) les facteurs connus ayant montré un impact sur les connaissances et attitudes civiques des élèves. Il existe en effet à l'étranger des études précises qui mettent en relation les caractéristiques de l'éducation scolaire et de l'éducation à la citoyenneté (nombre et durée des cours d'éducation civique reçus, place laissée aux débats entre élèves, types de sujets traités, inclusion ou non des problèmes politiques dans les discussions en classe, etc.), d'une part, les connaissances ou les attitudes des individus, d'autre part. Les programmes les plus efficaces sont de nature participative : la discussion en classe sur des sujets politiques et sociaux, les enseignements combinant connaissances, débats, et implication des élèves dans des réalisations et des projets scolaires liés aux cours. Les études concernant l'effet de l'éducation civique sur l'attachement à la nation ne suggèrent pas d'effet marqué, mais ne sont pas suffisantes pour trancher.

Il reste de nombreuses zones d'ombre dans la connaissance des effets de la socialisation scolaire. Par exemple, on ignore si les élèves qui appartiennent aux milieux populaires ou aux minorités ethniques bénéficient de l'action de l'école, plus, autant ou moins que les autres. On pourrait penser que des cours mettant en avant des principes et idéaux éloignés de la réalité augmenteraient leur conscience de leur position défavorisée et augmenteraient leur distance par rapport à la politique. Mais on peut aussi bien imaginer le contraire, c'est-à-dire que cette formation les inciterait à s'impliquer politiquement. De même, les contextes scolaires pourraient jouer un rôle crucial, mais ils ne sont guère étudiés. Il est probable que les caractéristiques socioéconomiques des établissements, du public de l'établissement, des enseignants (profils sociodémographiques et itinéraires professionnels), mais aussi de la cohésion de l'équipe autour l'enjeu de l'éducation à la citoyenneté s'avèrent utiles pour comprendre la manière dont l'école agit sur les

connaissances et attitudes des élèves par rapport à la nation et aux institutions politiques. Certains de ces aspects sont étudiés dans les fiches n° 3.1 à 3.6.

### Sources

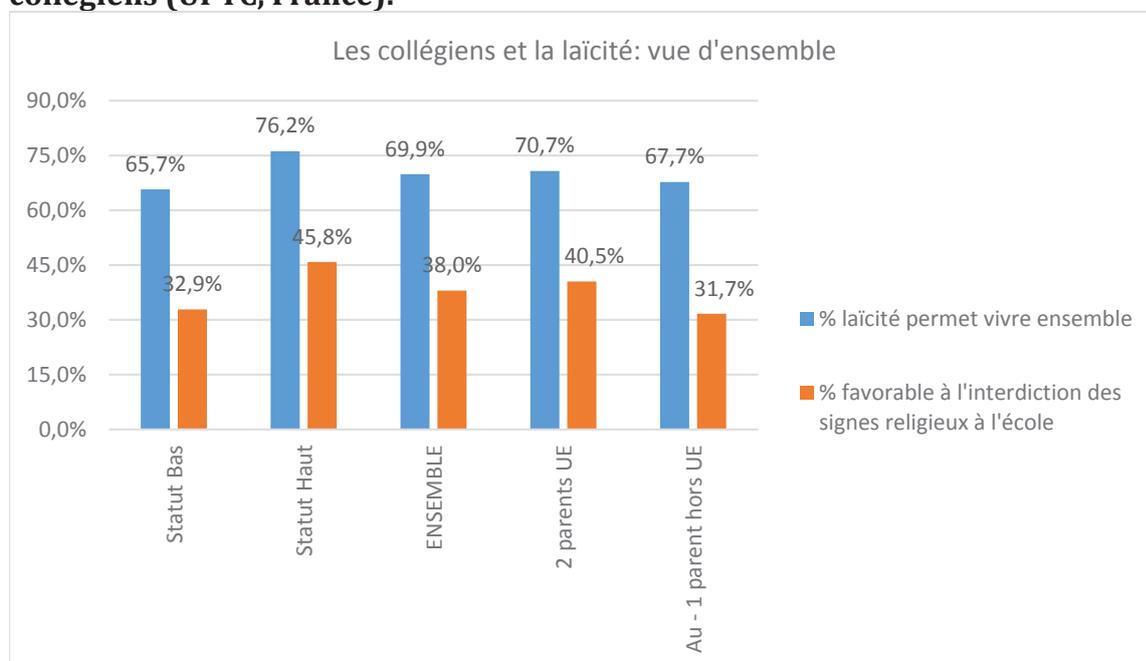
- Bozec G. (2016) "Éducation à la citoyenneté à l'école. Les pratiques scolaires et effets sur les élèves, Paris, Rapport pour le CNESECO.
- Barrère, A. et Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, 34(4), 651-671.
- Broadfoot, P. et al. (2000). *Promoting quality in learning: does England have an answer ? Findings from the Quest project*. London : Cassel.
- Eurydice (2012). L'éducation à la citoyenneté en Europe. Bruxelles: Agence exécutive "éducation, audiovisuel et culture".
- Geboers, E. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Education Research Review*, 9, 158-173.
- Hess, R. D., Torney, J. V. (1967). The development of political attitudes in children. Chicago, Aldine.
- Langton, K. & Jennings, M. K. (1968). Political socialization and the high school civic curriculum in the United States. *American Political Science Review*, 62 (3), 852-867.
- Lorcerie, F. (2016). Laïcité 2015. Aggiornamento en sourdine. *Diversité*, 182.
- McDevitt, M., & Kioussis, S. (2006). Deliberative learning: An evaluative approach to interactive civic education. *Communication Education*, 55, 247-264.
- Prost, A. (2004). Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV, L'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930. Paris : Perrin.
- Schulz et al. (2010). ICCS 2009 International report: civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in 38 countries. Amsterdam: IEA.
- Torney-Purta, J. et al. (2001). Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen. Amsterdam : IEA, 2001.

## ADHÉSION À LA LAÏCITÉ DES ADOLESCENTS : les effets de la région d'origine, du statut socio-économique des parents et du type de quartier

La notion de laïcité est ancienne. Les historiens de la laïcité ont pu faire son historique, et découper son évolution en phases. Les philosophes se sont interrogés sur la valeur de la notion pour la société. Pourtant, alors qu'elle semblait une variante française de la sécularisation européenne qui ne soulevait guère de passion, la laïcité est devenue un enjeu politique en France depuis maintenant plus de vingt années. La résurgence politique de la question de la laïcité est liée à l'enjeu de la présence de l'islam dans l'espace public européen. L'importance de l'islam est elle-même une conséquence de la croissance de la population d'origine extra-européenne et de ses descendants : la quasi-totalité des musulmans en France a une origine extra-européenne, et les jeunes manifestent un attachement fort à leur identité religieuse et à certaines pratiques culturelles.

Dans ce contexte, on peut s'intéresser à la manière dont les adolescents en France évaluent le concept de laïcité, le principe et également des pratiques qui limitent l'expression de l'identité religieuse à l'école. Est-il véritablement rejeté plus souvent lorsqu'on a des ascendants extra-européens ? Et cette variable n'en cache-t-elle pas d'autres ? Sachant que les immigrés et leurs enfants occupent plus souvent des positions au bas de l'échelle sociale qu'en haut, et vivent dans des quartiers défavorisés, il est nécessaire de vérifier les possibles effets de ces différentes variables explicatives.

**Figure n°1. Jugement du terme de laïcité et d'application à l'école en France par les collégiens (UPYC, France).**



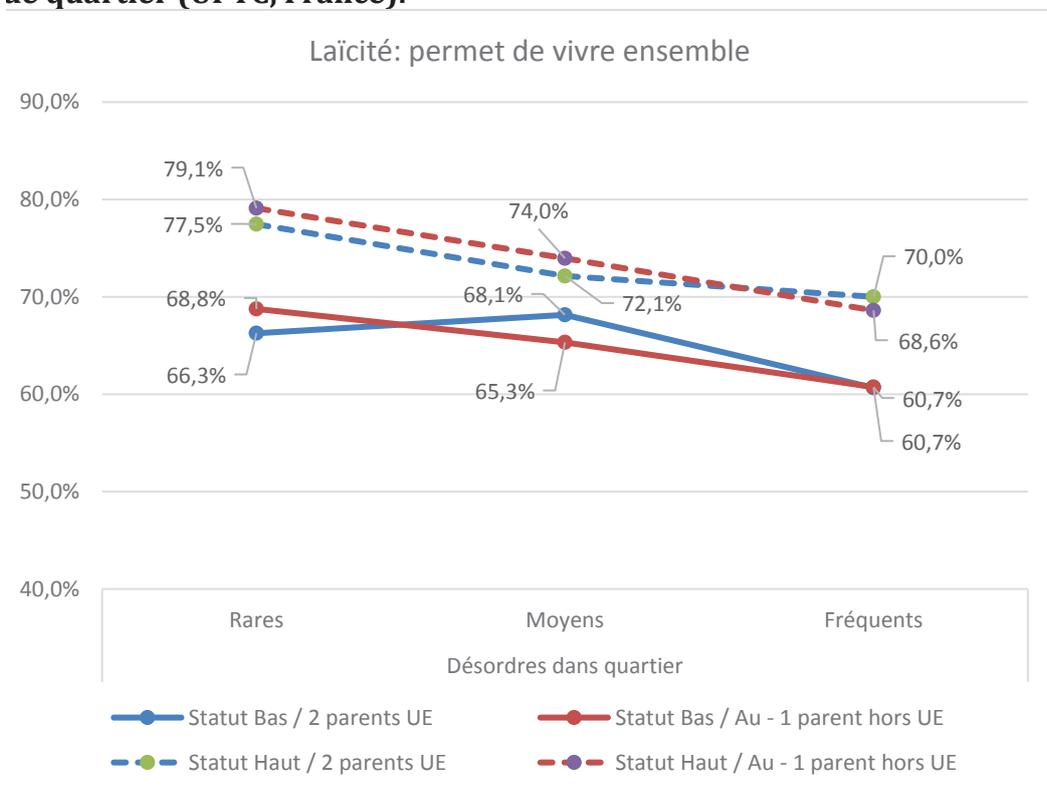
La figure n°1 montre le pourcentage des collégiens qui approuvent le principe de laïcité (le principe de laïcité « permet de vivre ensemble » (favorable) versus « cela crée des injustices et des divisions dans la société » et « ne sait pas ») dans l'ensemble de l'échantillon : il est très largement valorisé positivement (69,9% en moyenne). Le fait d'avoir ou non des origines extra-européennes influence peu ce jugement (+3 points si les

deux parents sont citoyens de l'UE). En revanche, le statut socio-économique est un peu plus déterminant : les jeunes du bas de l'échelle sociale sont 10,5 points de moins à valoriser la laïcité que ceux du haut.

Si on fait juger des formes concrètes d'application du principe dans les écoles françaises, le taux d'approbation décline nettement : seuls 38% des collégiens sont en moyenne favorables à l'interdiction des signes religieux à l'école. Une grande partie hésite (28,9% sont en position intermédiaire), ce qui différencie cette question de la précédente, tandis que le reste des collégiens (33%) y est opposé. À nouveau, les jeunes du bas d'échelle sociale sont moins fréquemment des soutiens à ce principe (13 points de moins) que ceux du haut. Ceci incline à regarder plus en détail les effets des conditions de vie des jeunes, et notamment « l'effet quartier » selon son niveau de dégradation qui est un indicateur indirect de son statut plus ou moins défavorisé.

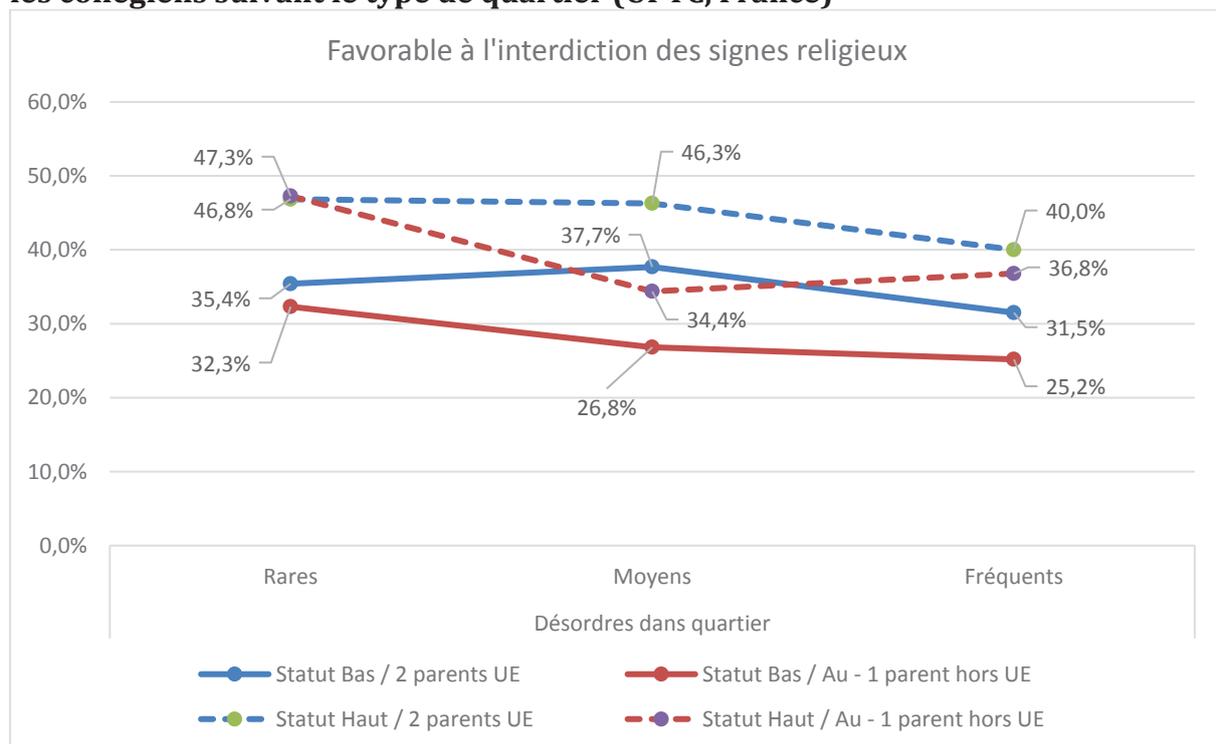
Les figures n°2 et n°3 décrivent les effets du niveau socio-économique, de l'origine des parents et des désordres dans le quartier. On y voit que le statut des parents et le type de quartier expliquent la plus grande partie du soutien à la laïcité comme principe : les collégiens du haut de l'échelle sociale (que les parents soient ou non issus de l'UE) adhèrent massivement au concept lorsqu'ils vivent dans un quartier tranquille (77,5 et 79,1%). L'adhésion chute de 9 points lorsqu'ils vivent dans un quartier où les désordres sont fréquents (68,6 – 70%). Dans ces mêmes quartiers, les enfants du bas de l'échelle sociale sont seulement 60,7% à louer le principe de laïcité. L'écart entre ce groupe et les plus favorisés (haut de l'échelle sociale dans un quartier tranquille) est de 17 à 18 points.

**Figure n°2. Selon toi, le principe de laïcité... (%) par les collégiens suivant le type de quartier (UPYC, France).**



L'interdiction des signes religieux à l'école suit une logique comparable, mais moins forte : les écarts maximums entre groupes sont moins marqués, l'effet des origines s'expriment, surtout dans les quartiers « moyens ». Les plus favorables à leur interdiction sont les enfants du haut de l'échelle sociale qui résident dans un quartier agréable, que leurs parents soient originaires de l'UE ou non (46,8 – 47,3% d'accord). Les moins favorables sont les enfants défavorisés d'origine extra-européenne (25,2 à 31,5% d'accord). L'effet de l'origine se manifeste surtout dans les quartiers où les désordres sont fréquents (+6 points) ou moyens (+11 points), mais presque pas lorsque les quartiers ne connaissent pas de désordres (+3 points).

**Figure n°3. Interdiction des signes ou symboles religieux à l'école (% favorable) par les collégiens suivant le type de quartier (UPYC, France)**



**Interprétation.** L'adhésion au principe de laïcité est répandue et ne génère que peu d'hésitation (ne sait pas, ne répond pas) chez les adolescents. Elle dépend principalement du statut socio-économique des parents et du type de quartier, et très peu de l'origine géographique des parents. La valeur cohésive attribuée à la laïcité résulte du statut socio-économique des parents et, probablement, de l'intégration scolaire des adolescents qui en découle. L'adhésion à la norme d'interdiction des signes religieux à l'école, bien que plus concrète et donc plus susceptible de déclencher une réponse, laisse beaucoup d'élèves hésitants, presque le tiers. Leurs jugements ne sont pas encore complètement établis sur les règles qui s'appliquent à eux, à l'école. Les « pour » et les « contre » se partagent en deux autres tiers presque égaux. Il apparaît donc que, pour beaucoup d'adolescents, adhérer à la laïcité ne justifie pas la restriction des libertés religieuses à l'école. Le statut des parents et le type de quartier ont chacun un effet sur l'approbation de l'interdiction des signes religieux, et ces effets se combinent avec celui des origines des

parents. Empiriquement, ils sont tous les trois vérifiés, interdisant d'éliminer une des trois interprétations. Une particularité de l'effet quartier défavorisé doit être soulignée. Dans les quartiers défavorisés, chez les enfants d'origine extra-européenne, la différence d'adhésion à l'interdiction des signes religieux entre des familles du haut et du bas de l'échelle sociale est de 11,5 points. Mais, à l'inverse, dans ces quartiers favorisés, il n'y a presque plus de différence d'opinion entre eux. Enfin, la différence entre forte adhésion au principe de laïcité et faible adhésion aux normes d'interdiction des signes religieux laisse imaginer que les discussions et parfois les tensions dans la société et dans les établissements scolaires porteront plus sur les règles choisies que sur les principes à portée très générales.

### **Sources**

L'enquête UPYC a été dirigée par Sebastian Roché et Sandrine Astor (CNRS et Sciences Po Grenoble, Université de Grenoble). Terrain : avril et juin 2015.

Périmètre : adolescents scolarisés (de 12 à 16 ans), collèges des Bouches du Rhône. Échantillon représentatif, plus de 9.300 adolescents ont été interrogés dans les classes tirées au sort.

### **Questions :**

- « Selon toi, le principe de laïcité », « c'est ce qui permet de vivre ensemble quelques soient les convictions de chacun », « cela crée des injustices et des divisions dans la société », « ne sait pas »,
- « Selon toi, interdire de porter des signes ou symboles religieux à l'école, c'est contraire à la liberté et à l'égalité de chacun », « nécessaire à la liberté et l'égalité de chacun » « ne sais pas ».
- Indice de type de quartier : score cumulatif (0 à 3) des désordres constatés par l'élève autour de son lieu de résidence « Dans mon quartier, il y a beaucoup de bagarres », « vente de drogue », « graffitis ».

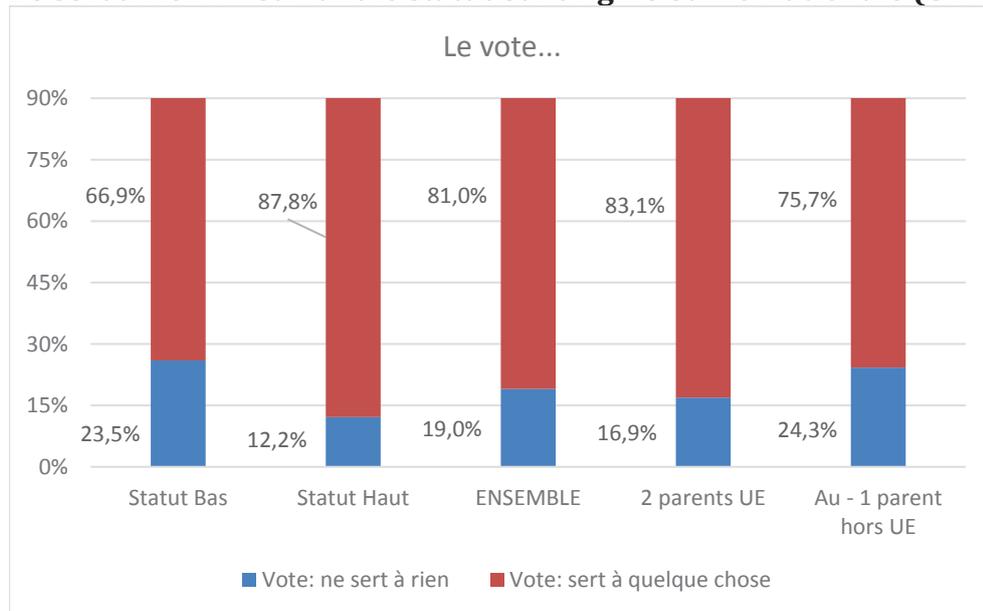
## Fiche 8 -

# CROYANCE DANS L'UTILITÉ DU VOTE CHEZ LES ADOLESCENTS : les effets de l'origine, du statut socio-économique des parents et du type de quartier

Les démocraties représentatives se caractérisent par le fait que les personnes peuvent exprimer librement leurs opinions de différentes manières, et en particulier lors des élections où ils choisissent leur responsables locaux ou nationaux. Pour autant, la tenue d'élections libres prend tout son sens si les citoyens croient que le régime est valide, c'est à dire que l'élection elle-même est bien l'instrument qui leur donne une prise sur la vie collective, que le vote a une valeur. S'ils perçoivent le vote comme un piège (on pensera par exemple à la fameuse formule « élection, piège à cons » qui était le titre d'un article d'inspiration libertaire de Jean- Paul Sartre de janvier 1973 publié dans les *Temps modernes*) voire simplement comme inutile, le principal mécanisme de production de la légitimité ne réalise plus sa fonction : la désignation des chefs politiques par l'élection ne crée plus la légitimité des vainqueurs. Les régimes démocratiques reposent donc sur la fabrication permanente d'une adhésion à l'idée démocratique qu'ils sont plus ou moins en capacité de créer, et c'est d'ailleurs pour cela que l'école est toujours conçue comme un instrument de fabrication de la citoyenneté, même si elle n'est pas le seul.

L'étude des adolescents permet de comprendre la genèse des attitudes vis-à-vis de la démocratie, et notamment de l'acte clé qui consiste à voter, avant même qu'ils soient en droit de l'exercer d'ailleurs. Car l'exercice des droits politiques fait suite à une phase de formation des représentations et des idées sur ce qu'est la vie politique et la valeur de ses mécanismes. On voit que le rejet ou l'adhésion se forment dès avant la disposition des droits.

**Figure n°1. « Selon toi, voter, est-ce que cela sert à quelque chose ou est-ce que cela ne sert à rien ? » suivant le statut et l'origine ethno-nationale (UPYC, France).**

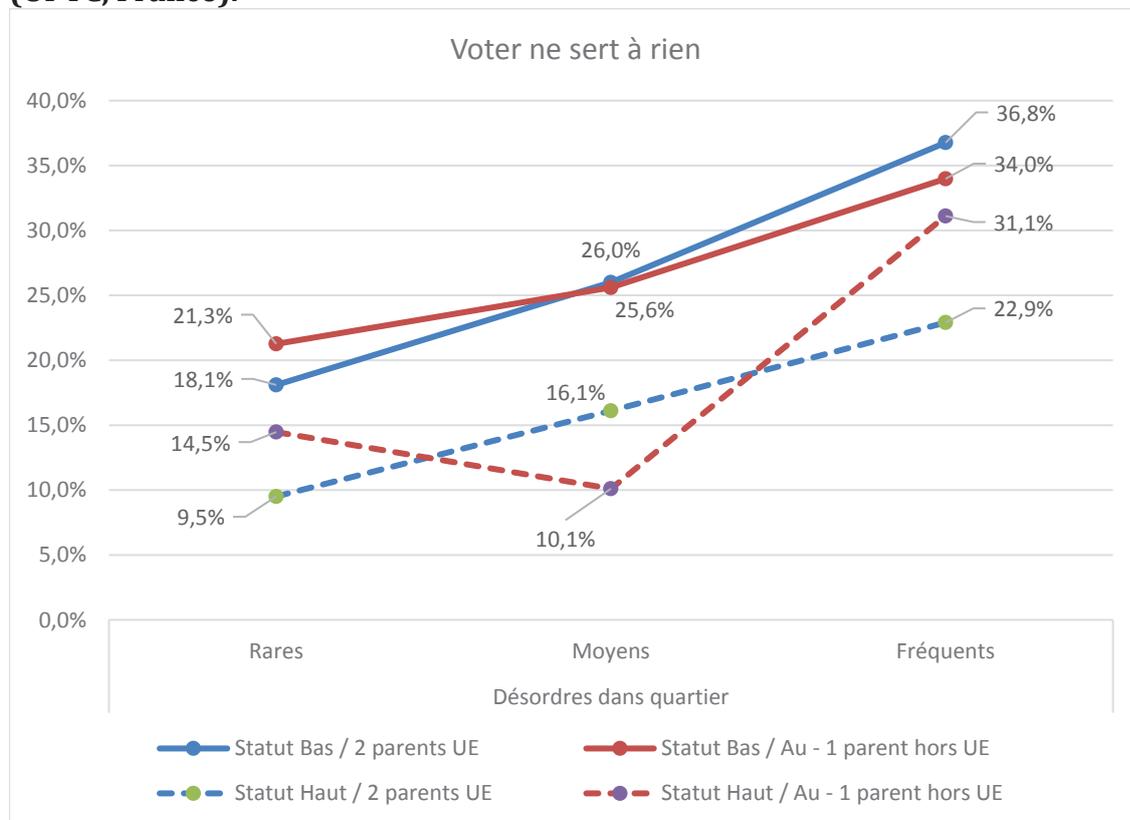


Ici nous regardons différentes variables dont on sait qu'elles peuvent orienter les jugements sur le vote, et notamment le statut socio-économique des familles, mais aussi les conditions de vie dans son quartier. Nous différencions aussi les adolescents suivant leurs pays d'origine, car la famille est un des lieux où s'apprend la relation à la sphère publique.

Dans l'ensemble (cf. figure n°1), le vote se voit assez largement reconnaître une valeur dans la population adolescente : 81% le trouvent utile et 19% inutile. Si l'on observe les adolescents sceptiques en fonction de l'origine des parents, on voit qu'être originaire de l'UE limite cette orientation (16,9% sont sceptiques), mais de façon négligeable (seulement 2 points de moins que l'ensemble de l'échantillon), et qu'une origine extra-européenne élève les doutes (24,3%), mais là encore modestement (+5 points au-dessus de la moyenne). La différence de scepticisme entre les groupes est de 7,4 points. La différence introduite par le statut socio-économique des familles est un peu plus marquée : les enfants du haut de l'échelle sociale ne sont que 12,2 à trouver le vote inutile, et ceux du bas presque deux fois plus à 23,5% (soit un écart de 11,3 points).

La figure n°2 introduit le type de quartier dans l'analyse, et le combine avec le statut et l'origine ethno-nationale des parents. Ainsi on peut voir les effets combinés des variables, et non plus simplement l'un après l'autre.

**Figure n°2. « Selon toi, voter, est-ce que cela sert à quelque chose ou est-ce que cela ne sert à rien ? » suivant le statut et l'origine ethno-nationale et le type de quartier (UPYC, France).\***



\* Le fait que les enfants originaires de la zone extra-UE et de haut statut soient moins convaincus de l'utilité du vote (10,1%) que s'ils sont de bas statut (16,1%) lorsqu'ils résident dans des quartiers « moyens » est probablement un effet du découpage en classes des variables.

Le fait de prendre en compte le caractère plus ou moins dégradé des conditions de vie dans le quartier renforce les contrastes entre les groupes de manière nette. Ainsi, dans les quartiers où les désordres sont fréquents, les plus désorganisés par les incivilités et troubles quotidiens, la désillusion démocratique atteint un score particulièrement élevé pour les enfants qui sont dans les familles du bas de l'échelle sociale, et ce qu'elles soient (34%) ou non (36,8%) originaires de l'UE. Les enfants de milieu plus aisé sont à peine moins sceptiques (31,1%) lorsqu'ils ne sont pas originaires de l'UE. Les moins désillusionnés dans ce contexte sont les enfants de parents issus de l'UE et de la moitié supérieure de l'échelle sociale (22,9%). Malgré tout, même pour ces derniers, l'effet quartier est net : ils ne sont que 9,5% à dire que le vote ne sert à rien dans les quartiers peu touchés par les désordres. Et l'effet quartier se vérifie pour les autres groupes, par exemple les adolescents de bas statut originaires de l'UE : ils sont deux fois plus désillusionnés sur le vote s'ils vivent dans un « mauvais » (36,8%) que dans un « bon » quartier (18,1%).

**Interprétation.** Les démocraties représentatives ont comme particularité de permettre de choisir les leaders par le vote. Le vote peut être vu comme l'exercice d'un choix ou alternativement comme une fiction, une illusion trompeuse. Et du fait de son caractère de mirage, parce qu'on n'imagine pas qu'il puisse vraiment améliorer les choses, il peut être sinon rejeté ou tout au moins dévalorisé. Les adolescents pensent-ils que donner aux citoyens le droit de choisir par le vote est utile ? Chez les jeunes des grandes villes françaises, si le vote en moyenne reste largement paré d'une vertu d'utilité (« il sert à quelque chose » pour les quatre cinquièmes d'entre eux), l'analyse de la croyance dans le vote montre que la stratification socio-économique et le contexte de vie du quartier expliquent largement la désillusion. C'est un paradigme socio-économique qui commande l'adhésion au vote, le fait de conférer de la valeur à ce geste démocratique : haut statut des parents et quartier échappant aux désordres sont la base de la croyance dans les vertus du vote. L'inverse aboutit à ce qu'un tiers des collégiens juge le vote inutile. C'est considérable. Un effet des origines ethno-nationales existe aussi, surtout parmi les enfants de haut statut, mais il n'est pas très marqué (être d'origine de l'UE fait diminuer le doute sur l'utilité de vote de 5 points environ en moyenne par rapport à ceux qui n'en sont pas issus).

### Sources

L'enquête UPYC a été dirigée par Sebastian Roché et Sandrine Astor (CNRS et Sciences Po Grenoble, Université de Grenoble). Terrain : avril et juin 2015.

Périmètre : adolescents scolarisés (de 12 à 16 ans), collèges des Bouches du Rhône. Échantillon représentatif, plus de 9.300 adolescents ont été interrogés dans les classes tirées au sort.

### Question

- « Selon toi, voter, est-ce que cela sert à quelque chose ou est-ce que cela ne sert à rien ? »

Indice de type de quartier :

- score cumulatif (0 à 3) des désordres constatés par l'élève autour de son lieu de résidence « Dans mon quartier, il y a beaucoup de bagarres », « vente de drogue », « graffitis ».

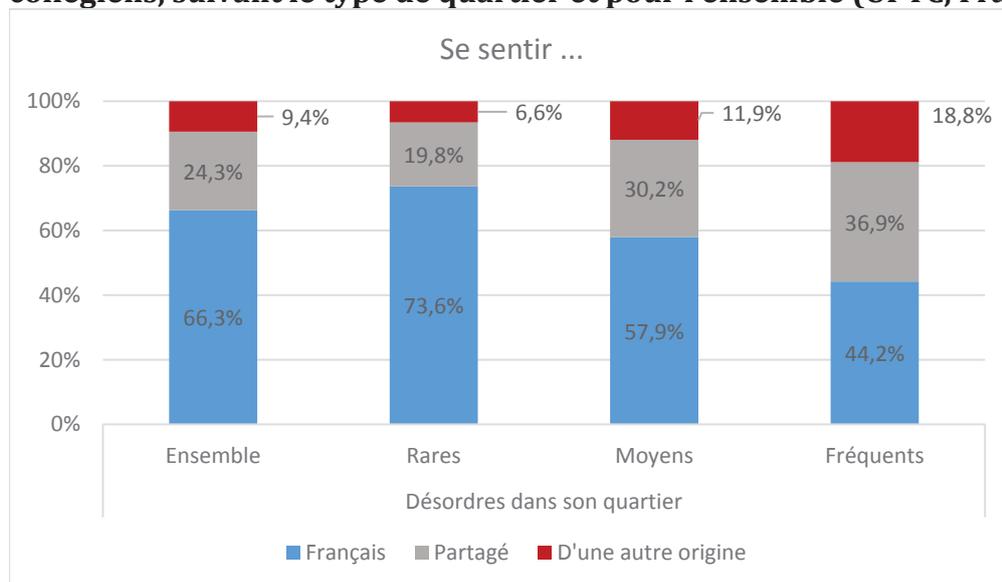
## Fiche 9 -

# IDENTIFICATION À LA FRANCE : les effets de la région d'origine, du statut socio-économique des parents et du type de quartier

La production du sentiment d'appartenance à un pays résulte, dans certains cas, des efforts de l'État à créer une culture commune, ou dans d'autres de l'existence d'une identité ethnique. Historiquement, cela est le socle sur lequel les peuples politiques telles que nous les connaissons aujourd'hui ont pris dans notre esprit l'évidence qu'on leur connaît. Quoi de plus naturel que de se sentir appartenir à une nation ?

Comment fonctionnent aujourd'hui les ressorts du sentiment national ? L'étude sociologique des adolescents montre que les facteurs à l'œuvre dans la naissance de ce sentiment d'être français, ceux qui le favorisent et ceux qui le freinent, sont divers. Plusieurs peuvent avoir une importance particulière, et en particulier le fait d'appartenir aux couches supérieures ou inférieures, mais aussi l'origine ethno-nationale des parents et enfin le type de quartier dans lequel on réside. Commençons par observer les effets du quartier qui, bien souvent combine les deux variables précédentes (catégorie sociale et origine).

**Figure n°1. Se sentir « français », « partagé » ou « d'une autre origine » chez les collégiens, suivant le type de quartier et pour l'ensemble (UPYC, France)**



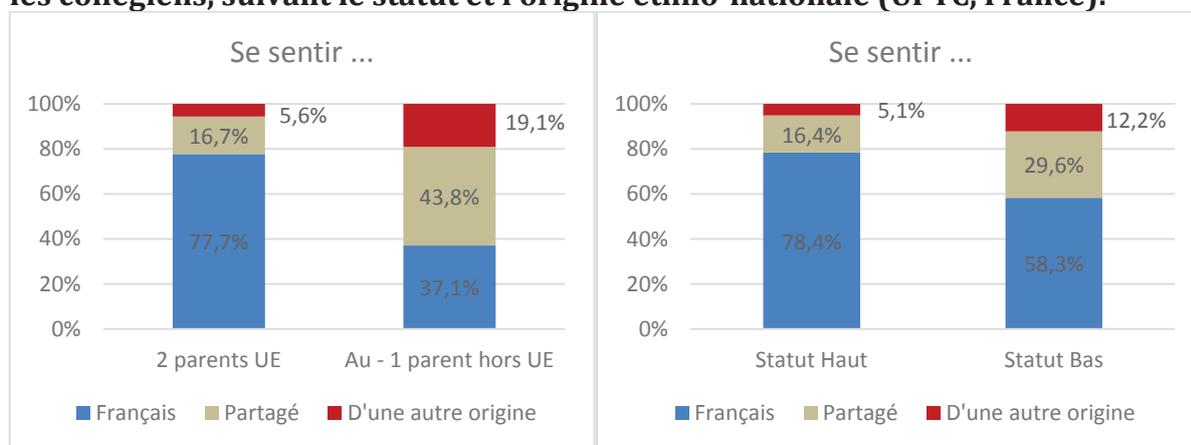
Nous avons proposé cinq réponses qui se rassemblent en trois grandes options : se sentir français (totalement, plutôt), se sentir partagé, se sentir d'une autre origine (totalement, plutôt). Dans une société démographiquement multi-ethnique, ce qui est le cas des grandes métropoles occidentales, il est important de ne pas dichotomiser le choix *a priori*, de ne pas laisser la possibilité d'une double appartenance. Ce n'est pas une observation anodine. D'une manière générale, on note que les adolescents sont rarement (9,4%) dans l'idée qu'ils sont totalement définis par une autre origine que française, bref qu'ils ne se reconnaissent pas dans l'identité française (cf. figure n°1). Ce n'est pas une minuscule minorité que 10%, on va y revenir. L'essentiel des adolescents a le sentiment d'être

français (66,3%), c'est un groupe nettement majoritaire. Et entre ces deux bornes, on trouve un important groupe intermédiaire, ceux qui sont partagés (24,3%), près d'un quart de la jeunesse.

La figure n°1 montre les effets apparents du type de quartier dans lequel vivent les adolescents. On constate une forte érosion du sentiment d'être français au fur et à mesure qu'on s'éloigne des zones privilégiées : il passe de 73,6% dans les quartiers tranquilles à seulement 44,2% dans ceux qui ont de nombreux désordres. Cela correspond à la fois à la croissance des « partagés » (deux fois plus nombreux, soit +17,1 points) et de ceux qui se définissent par une « autre origine » (trois fois plus nombreux, soit +12,3 points).

Mais, comme nous l'avons indiqué, les différents groupes sociaux et ethniques ne sont pas également répartis dans les types de quartier. Or, les enfants du bas de l'échelle sociale se sentent moins souvent français, (cf. figure n°2). De plus, et fort logiquement, avoir des racines culturelles étrangères affecte l'identification à une collectivité : c'est le cas les adolescents venant de familles qui parlent une autre langue, ayant des habitudes alimentaires différentes de celles du pays d'accueil, des cultes différents, des mœurs distinctes, et même un attachement au lieu dont ils proviennent (cf. figure n°2). Cet effet d'origine est plus marqué que celui du statut social. Il est important de noter que le statut social et l'origine affectent les « partagés » comme ceux qui affirment une « autre origine ».

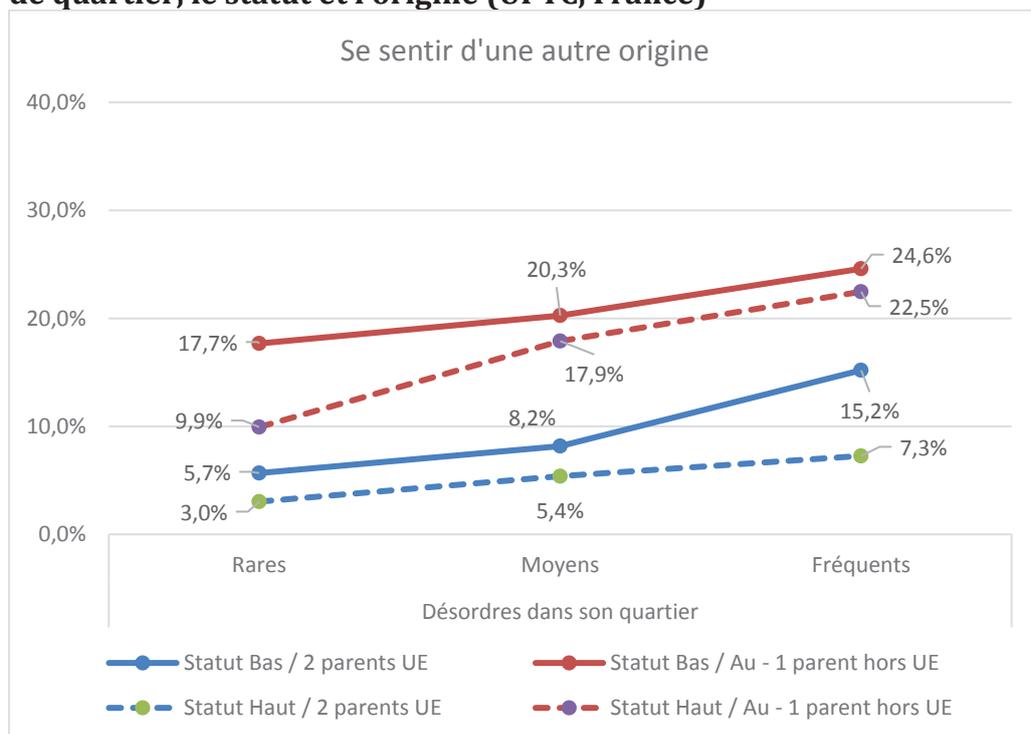
**Figure n°2. Se sentir « français », « partagé » ou « d'une autre origine » chez les collégiens, suivant le statut et l'origine ethno-nationale (UPYC, France).**



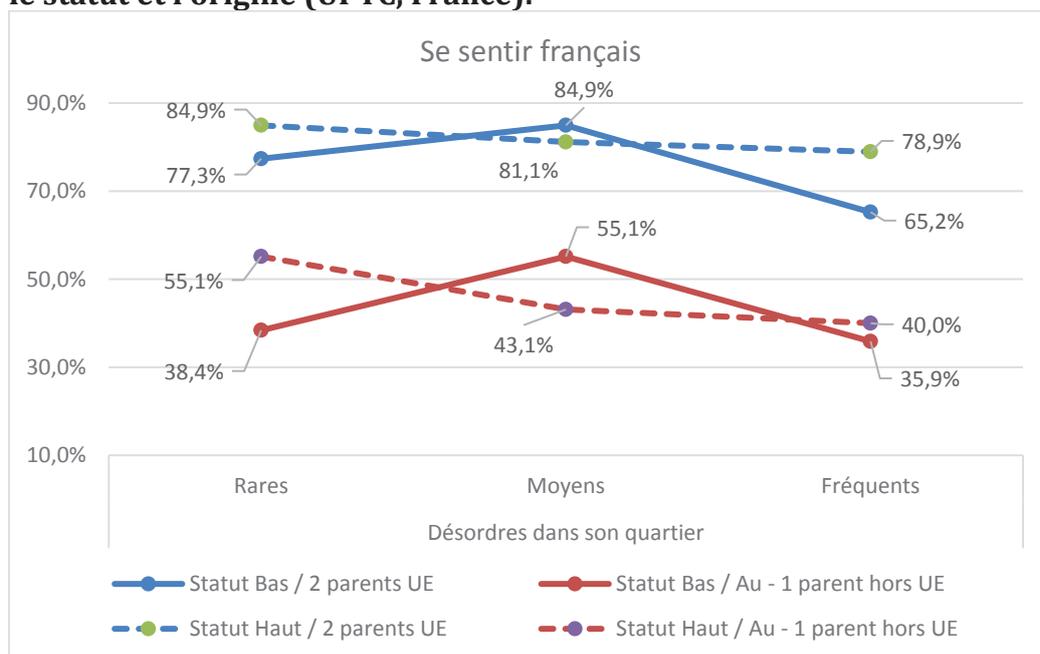
C'est en combinant les différentes sources du sentiment national qu'on y voit plus clair (cf. figures n°3 et 4). La part des adolescents qui ne se sentent pas du tout français ou uniquement d'une autre origine (ni français, ni partagés) est décrite à la figure n°3. On remarque que les enfants originaires de l'UE et du haut de l'échelle sociale sont très peu souvent enclins à ne pas se dire français, et ce d'autant plus qu'ils vivent dans un quartier favorisé (3% se disent exclusivement d'une autre origine), une valeur qui double cependant lorsqu'ils se retrouvent dans des quartiers défavorisés et désordonnés (7,3%). Appartenir au bas de l'échelle sociale fait nettement augmenter la fréquence de l'identification à une « autre origine », même lorsque l'adolescent est issu de parents de l'UE. Ceci est vérifié dans tous les types de quartiers, mais surtout dans ceux marqués par les désordres où elle double pour atteindre 15,2%.

Dans toutes les configurations, l'origine extra-européenne des parents augmente le fait de se définir « exclusivement » par une autre identité que française. Mais, à l'intérieur de ce groupe, l'identification à une autre origine varie du simple au double : elle est plus rare lorsqu'on appartient au haut de l'échelle sociale et qu'on vit dans un quartier tranquille (9,9%) et plus fréquente lorsqu'on se trouve en bas de l'échelle sociale et qu'on vit dans un quartier défavorisé (24,6%).

**Figure n°3. Se sentir « d'une autre origine » chez les collégiens, suivant le type de quartier, le statut et l'origine (UPYC, France)**



**Figure n°4. Se sentir « français » chez les collégiens, suivant le type de quartier, le statut et l'origine (UPYC, France).**



Enfin, on note que l'effet du type de quartier est plus fort pour les jeunes du haut de l'échelle sociale que du bas, qu'ils soient originaires de l'UE ou non. Le quartier introduit moins de différence dans l'identification nationale pour les enfants de la classe inférieure : 7 points s'ils ne sont pas originaires de l'UE, 4 points s'ils le sont. Pour la classe supérieure c'est, respectivement, 12 points et 9 points.

La figure n°4 montre les adolescents qui se sentent exclusivement français (à l'exclusion de ceux qui sont « partagés »). L'origine ethno-nationale a une influence marquée : on se sent plus français lorsque la famille dont on est issue partage plus de liens affectifs avec le pays de résidence, et c'est le cas lorsqu'on est d'origine européenne. Il faut cependant noter une singularité. Alors que, pour les enfants de la moitié supérieure de l'échelle sociale, le sentiment d'être français tend à augmenter lorsqu'on réside dans un quartier favorisé (pour les jeunes d'origine extra-UE : de 78,9 à 84,9%, soit +6 points ; pour ceux de l'UE : de 40 à 55,1 soit +15 points), lorsqu'on considère les enfants de milieu plus modeste, c'est dans les quartiers « moyens » que leur sentiment est le plus élevé. Ils se sentent probablement « inférieurs » dans quartiers favorisés. Dans les quartiers « moyens », ils se sentent plus français car à la fois « considérés » et « comme les autres ». La possibilité de s'identifier à un groupe social supérieur, mais pas trop différent, favorise probablement l'appartenance à un pays.

**Interprétation.** L'appartenance à une collectivité nationale existe lorsque les personnes se sentent subjectivement faire partie de cet ensemble. Cela est lié au partage d'une langue, de traditions (culinaires, de mœurs), et même du lien au paysage, mais aussi au statut social nous a enseigné la sociologie de la formation des identités sociales. Cet attachement par familiarité précède la formation d'un sens de sa nationalité au sens civique et légal du terme. Les jeunes se sentent largement français (90,6%), preuve que le mécanisme d'identification au pays n'est pas remis en cause. Cette valeur inclut ceux qui sont « partagés », un gros quart du total (24,3%), sans rejeter l'identité française. Il traduit le caractère multi-ethnique de la France urbaine. Le fait d'être attaché à un pays n'est pas le résultat d'un raisonnement rationnel : avant tout, se sentir français (ou belge ou allemand), exprime sur le mode subjectif un ensemble d'attachements vécus. C'est pourquoi l'expérience des adolescents dans leur famille et leur quartier de résidence modèle la manière dont ils se définissent. La petite partie des jeunes (9,4% en moyenne) qui se sent exclusivement « d'une autre origine » que française gonfle nettement chez les élèves dont les familles sont modestes et qui vivent dans des quartiers défavorisés lorsqu'ils sont issus de familles originaires de l'UE (15,2%) et plus encore si elles sont extra-européennes (24,6%).

#### Sources

L'enquête UPYC a été dirigée par Sebastian Roché et Sandrine Astor (CNRS et Sciences Po Grenoble, Université de Grenoble). Terrain : avril et juin 2015.

Périmètre : adolescents scolarisés (de 12 à 16 ans), collèves des Bouches du Rhône. Échantillon représentatif, plus de 9.300 adolescents ont été interrogés dans les classes tirées au sort.

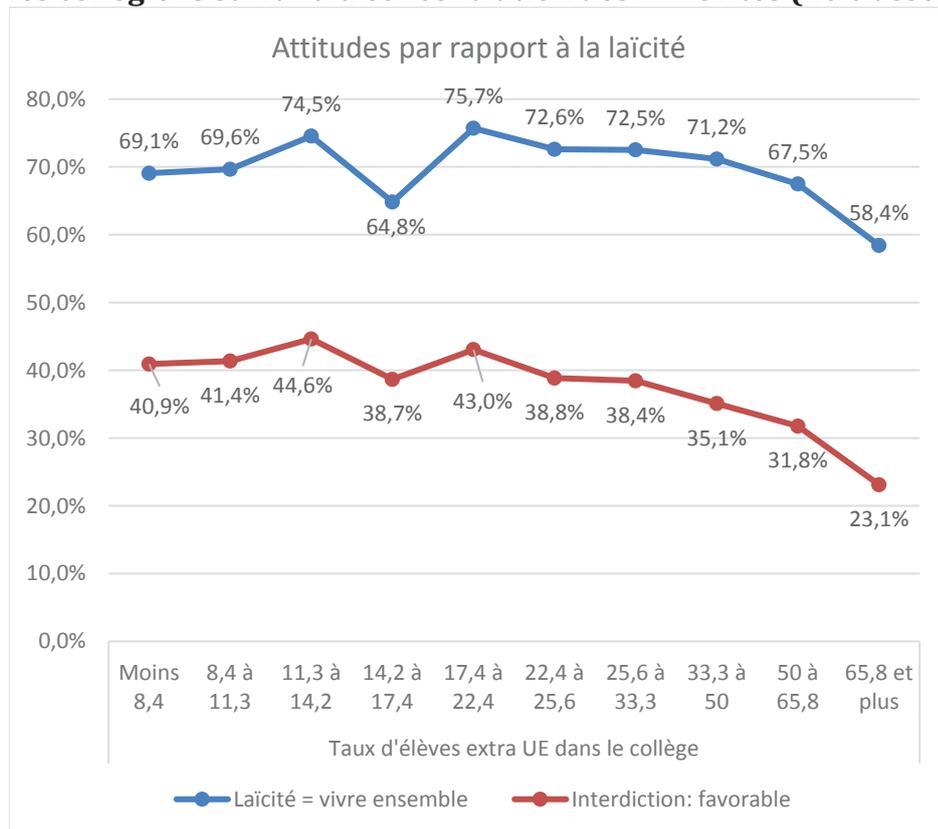
#### Questions :

- « Dirais-tu que tu te sens plutôt Français ou plutôt d'une autre origine ? » (totalement français, plutôt français, partagé, plutôt d'une autre origine, totalement d'une autre origine),
- Indice de type de quartier : score cumulatif (0 à 3) des désordres constatés par l'élève autour de son lieu de résidence « Dans mon quartier, il y a beaucoup de bagarres », « vente de drogue », « graffitis ».

## ADHÉSION À LA LAÏCITÉ DES ADOLESCENTS : les effets de la composition ethnique des écoles

La laïcité est un enjeu politique en France. La résurgence de la question de la laïcité est liée à l'enjeu de la place de l'islam dans l'espace public européen. L'importance de l'islam est elle-même une conséquence de la croissance de la population d'origine extra-européenne et de ses descendants : la quasi-totalité des musulmans en France a une origine extra-européenne. Nous avons rappelé (cf. fiche n°3.1) comment les adolescents se positionnent par rapport à la laïcité. Mais, il faut aller plus loin : se pourrait-il que leurs convictions soient affectées par le degré auquel ils sont scolarisés avec des enfants de mêmes origines ? Pour le mesurer, nous avons créé dix classes égales de « concentration ethnique de la minorité » au collège (moins de 8,4% à 65,8% et plus).

**Figure n°1. Jugement du terme laïcité et de l'interdiction du voile à l'école par les collégiens suivant la concentration des minorités (10 classes, UPMC, France)**

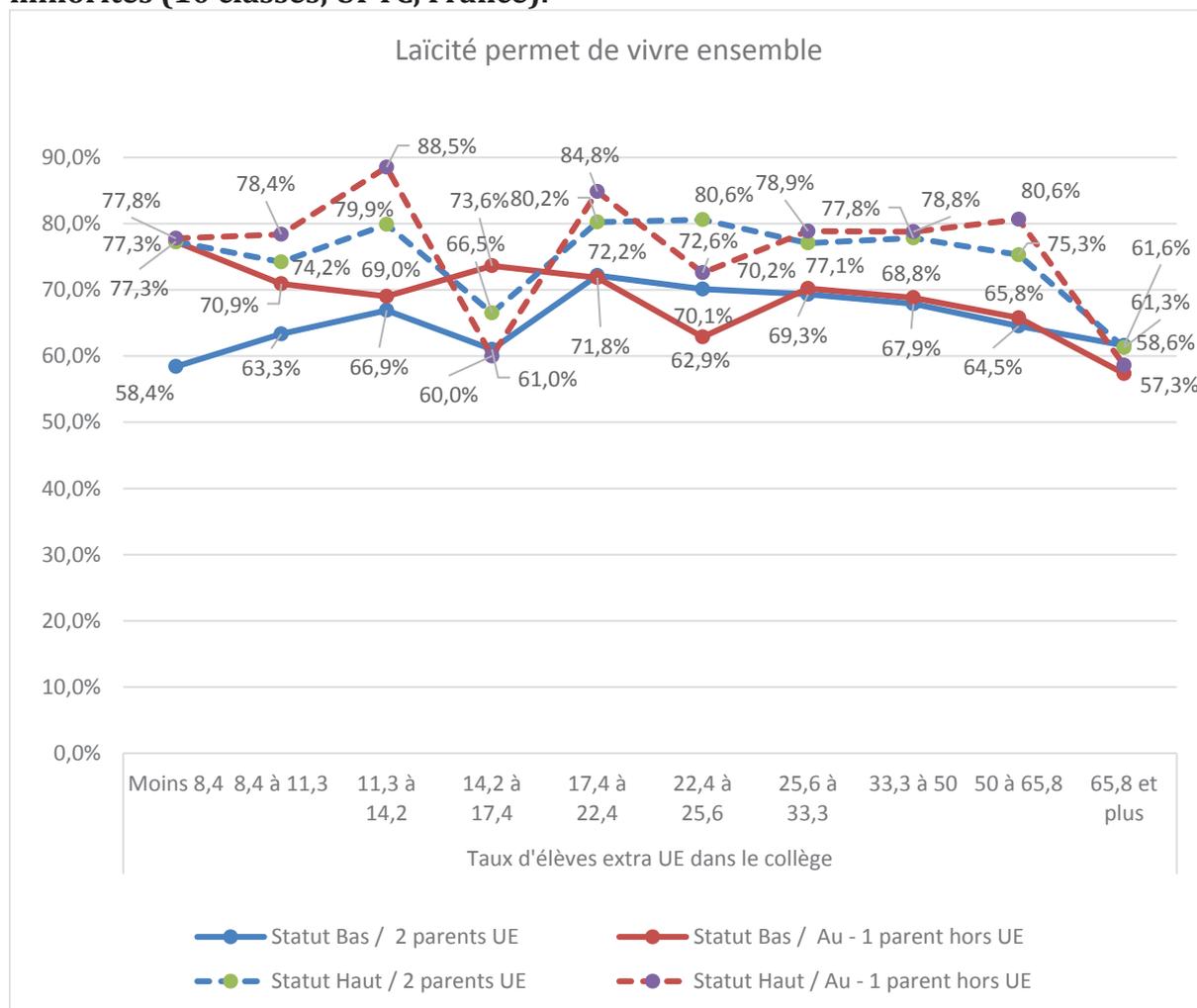


D'une manière générale, les attitudes vis-à-vis de la laïcité sont, dans la plupart des configurations, peu liées à la composition des établissements (cf. figure n°1). Cependant, lorsque les enfants sont scolarisés dans les établissements où le pourcentage d'élèves d'origine extra-UE est le plus élevé, le principe de laïcité perd de son attractivité comme garant de la « vie ensemble » (58,8% dans le dernier décile, 10 points de moins que dans le premier), et il en va de même de la popularité de l'interdiction du voile qui décline (23,1% dans le dernier décile, 17 points de moins que dans le premier).

Il y a plusieurs interprétations possibles à ce résultat. Il peut s'agir d'un véritable effet de la concentration ethnique à l'école, du contexte formé par la concentration. Dans ce cas, il

devrait affecter les différentes catégories d'élèves, UE ou extra-UE. Mais, il peut également se faire qu'il ne s'agisse que de l'addition des opinions individuelles qui s'exprime : lorsqu'il y a plus de personnes d'origine extra-UE dans une école, leurs opinions dominent statistiquement. Et le contexte lui-même n'a pas d'importance. Alors, effet des individus ou du contexte ? Pour le savoir on va prendre en compte les deux simultanément, et observer les opinions des deux types d'élèves (UE et extra-UE) dans divers contextes scolaires et contrôler le niveau socio-économique des familles.

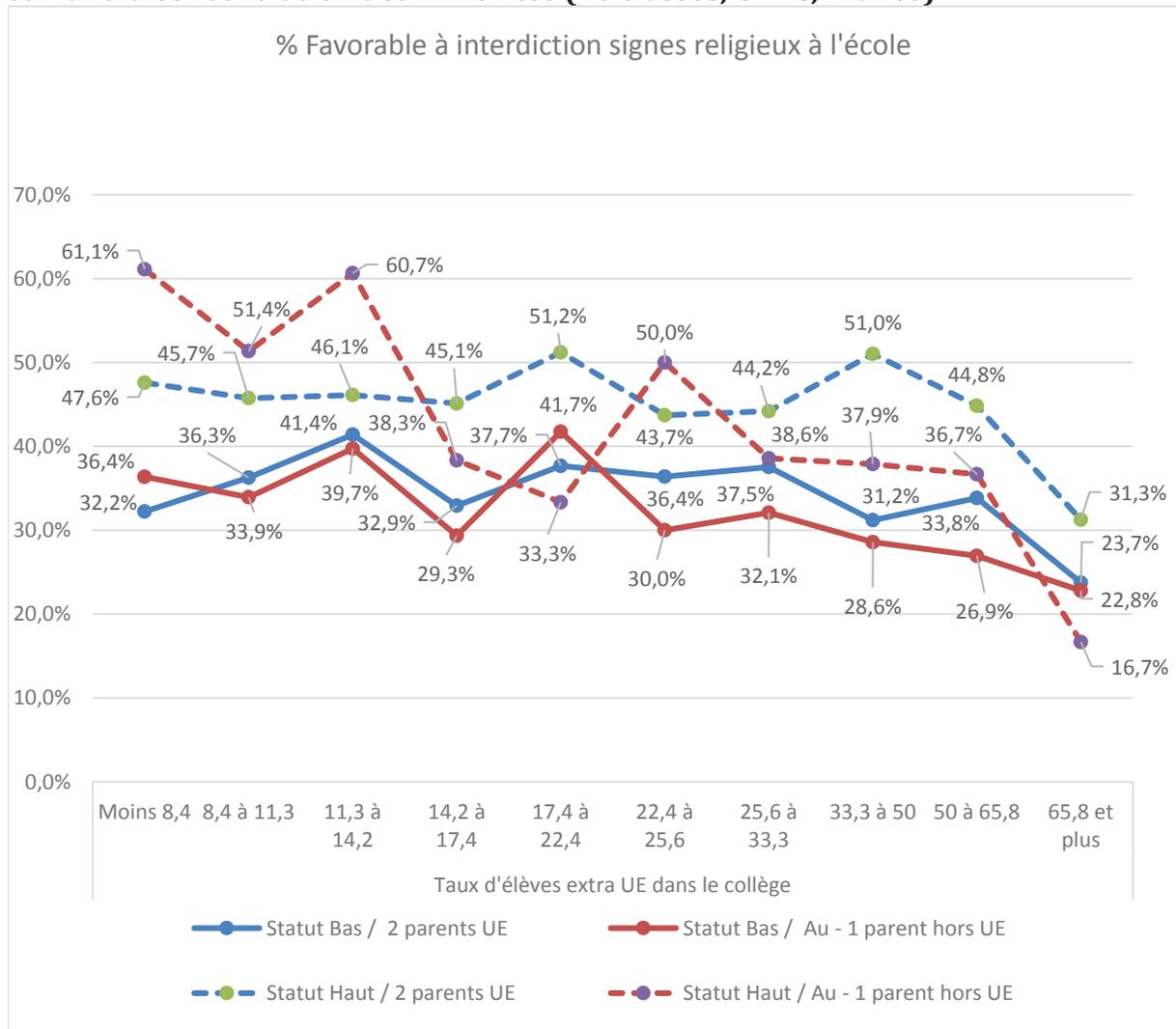
**Figure n°2 Selon toi, le principe de laïcité... (%) suivant la concentration des minorités (10 classes, UPMC, France).**



Les opinions par rapport aux vertus de la laïcité sont principalement organisées par le statut socio-économique des familles des élèves : qu'ils soient d'origine de l'UE ou extra-UE n'a, presque dans tous les contextes, guère d'influence. S'ils sont issus de la moitié supérieure de l'échelle sociale, les élèves croient plus dans la laïcité. Notons cependant qu'un contexte scolaire a pour effet de ramasser tous les répondant autour d'un même jugement : l'expérience de la forte concentration des minorités (10<sup>ème</sup> décile) fait fondre cette croyance dans les deux groupes à statuts élevés et ramène tous les élèves, de tous statuts et de toutes origines, au même niveau faible d'adhésion à la laïcité (57-62%). Passons aux élèves du bas de l'échelle sociale, issus de l'UE ou non : les deux groupes ont un niveau proche et une faible d'adhésion au principe de laïcité dans 6 déciles (5 à 10). Mais, dans les écoles qui sont composées de collégiens principalement issus de l'UE

(déciles 1 à 4), une séparation apparaît : les enfants d'origine extra-UE croient plus que ceux de l'UE dans le principe de laïcité. Scolarisés dans un contexte scolaire ethno-national qui n'est pas celui de leur famille, les adolescents défavorisés et d'origine extra UE croient dans la laïcité plus que dans aucun autre contexte scolaire, et plus que leurs camarades issus de l'UE. Ces derniers se révèlent être plus « laïcs » en situation de mixité (déciles 5 à 7) que dans les autres cas.

**Figure n°3. Interdiction des signes ou symboles religieux à l'école par les collégiens suivant la concentration des minorités (10 classes, UPYC, France)**



Les attitudes par rapport à l'interdiction du voile sont davantage affectées par le contexte scolaire, surtout dans les cas extrêmes. Si les enfants de milieu favorisé sont toujours les plus partants pour l'interdiction, qu'ils soient issus de l'UE ou non, on remarque un effet de la composition ethno-nationale du collège. Les collégiens favorisés issus de l'UE ne sont que 31,3% à souhaiter l'interdiction dans le 10<sup>ème</sup> décile contre 47,6% dans le premier décile. Les collégiens favorisés extra-UE sont 16,7% à souhaiter l'interdiction du voile dans le 10<sup>ème</sup> décile, mais 61,1% dans le 1<sup>er</sup> décile, plus de trois fois plus. Dans les 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> déciles, ces jeunes deviennent même plus favorables à l'interdiction du voile que les jeunes du même niveau économique issus de l'UE. Un effet de « super conformité » apparaît : la minorité adhère encore plus aux normes de laïcité que la majorité. Pour les élèves du bas de l'échelle sociale, la concentration des minorités les incline, quelle que soit

leur origine, à penser qu'il ne faut pas interdire le voile. La préférence de la minorité ethnique devient aussi celle de la majorité.

**Interprétation.** On peut comprendre les choix normatifs (être pour ou contre la laïcité, pour ou contre le port du voile à l'école) comme le résultat d'une réflexion personnelle. Mais, on peut aussi la saisir comme le reflet d'une expérience de vie : la valeur de ces normes est jaugée à l'aune du quotidien. Or, la vie des collégiens se déroule pour une part importante entre les murs des établissements scolaires, et on vérifie que l'adhésion à la laïcité est affectée par le peuplement des établissements scolaires. D'une manière générale, plus les collégiens sont scolarisés dans un établissement où la minorité est présente, moins ils adhèrent à la laïcité. Cela dit, il y a des différences. L'effet de contexte est plus fort pour l'interdiction du voile que pour le principe général de laïcité. Notons de plus que l'adhésion au principe de laïcité reste principalement déterminée par la catégorie socio-économique des parents. Ce facteur est également fort pour expliquer les attitudes vis-à-vis de l'interdiction du voile, mais il se combine à l'effet scolaire et à celui de l'origine ethnique. Concernant les collégiens d'origine extra-UE, lorsqu'ils sont scolarisés dans des établissements à forte présence des minorités, ils ne sont guère favorables à l'interdiction du voile, mais si les élèves de l'UE prédominent (déciles 1, 2 et 3), ils deviennent autant (milieu social inférieur) ou même plus (milieu social supérieur) « laïcs » que leurs camarades d'origine de l'UE. Les collégiens d'origine de l'UE sont également sensibles à la très forte concentration des minorités extra-UE (10<sup>ème</sup> décile), mais pas à la forte concentration de la majorité de l'UE (1<sup>er</sup> au 3<sup>ème</sup> décile). L'État, par divers instruments avec lesquels il fixe les règles du jeu (carte scolaire, options, filières), organise indirectement la composition socio-économique et également ethnique des collèges. Or, la concentration des minorités dans certains collèges affecte négativement leur croyance, mais aussi celle des collégiens de la majorité, dans la laïcité que l'État souhaite promouvoir.

### Sources

L'enquête UPHYC a été dirigée par Sebastian Roché et Sandrine Astor (CNRS et Sciences Po Grenoble, Université de Grenoble). Terrain : avril et juin 2015.

Périmètre : adolescents scolarisés (de 12 à 16 ans), collèges des Bouches du Rhône. Échantillon représentatif, plus de 9.300 adolescents ont été interrogés dans les classes tirées au sort.

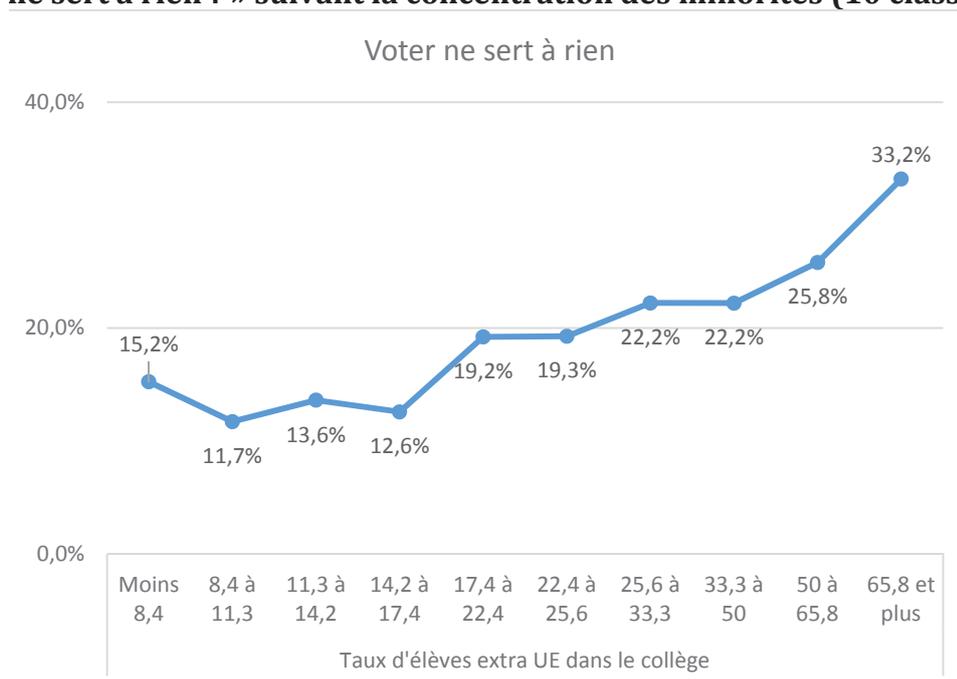
### Questions

- « Selon toi, le principe de laïcité », « c'est ce qui permet de vivre ensemble quel que soient les convictions de chacun », « cela crée des injustices et des divisions dans la société », « ne sait pas »,
- « Selon toi, interdire de porter des signes ou symboles religieux à l'école, c'est contraire à la liberté et à l'égalité de chacun », « nécessaire à la liberté et à l'égalité de chacun » « ne sais pas ».
- Indice de concentration scolaire de la minorité : le taux d'élèves extra-UE est calculé au niveau de l'établissement, et les établissements classés en dix catégories de poids égal (décile), de la plus faible à la plus forte.

## CROYANCE DANS L'UTILITÉ DU VOTE PAR LES ADOLESCENTS : les effets de la composition ethnique des écoles

Les démocraties représentatives se caractérisent par le fait que les personnes peuvent exprimer librement leurs opinions de différentes manières, et en particulier lors des élections où ils choisissent leurs responsables locaux ou nationaux. Pour autant, la tenue d'élections libres ne prend tout son sens que si les citoyens croient que le régime est valide, c'est à dire que l'élection elle-même est bien l'instrument qui leur donne une prise sur la vie collective, que le vote a une valeur. Nous avons rappelé comment les adolescents se positionnent par rapport au vote (fiche n°3.2). Mais, il faut aller plus loin : se pourrait-il que leurs convictions vis-à-vis des mécanismes démocratiques soient affectées par le processus de scolarisation, et en particulier le degré de concentration ethnique, c'est-à-dire le fait qu'ils soient scolarisés avec des enfants de mêmes origines ? Pour le mesurer, nous avons créé deux indicateurs : un en dix classes égales de « concentration ethnique de la minorité » au collège (de moins de 8,4% à 65,8% et plus), et un en cinq classes qui permet une meilleure stabilité des résultats (moins de 11,3% à 50% et plus).

**Figure n°1 « Selon toi, voter, est-ce que cela sert à quelque chose ou est-ce que cela ne sert à rien ? » suivant la concentration des minorités (10 classes, UPYC, France).**

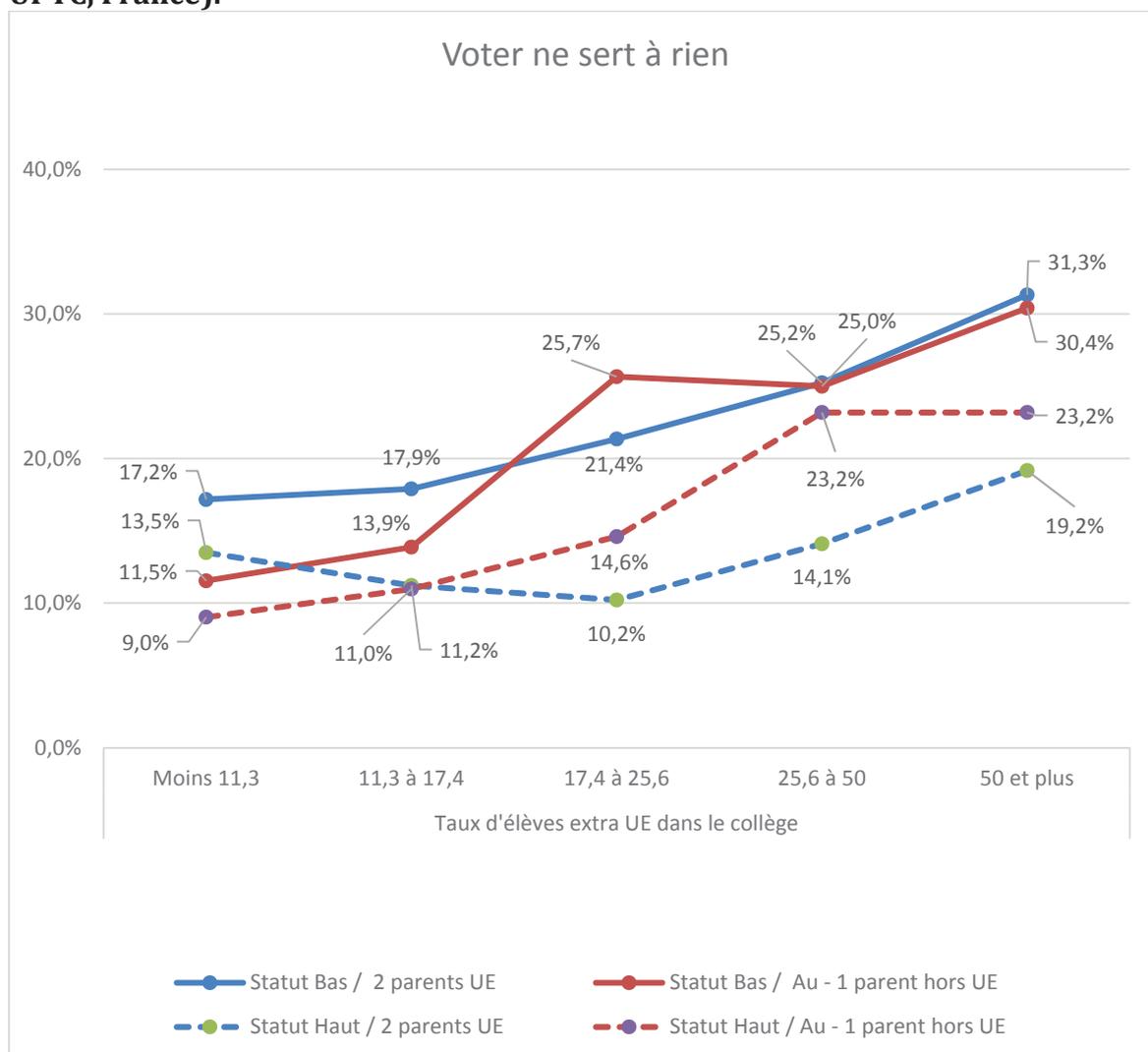


Apparemment, les attitudes vis-à-vis du vote, sont liées à la composition ethnico-nationale des établissements (cf. figure n°1). Lorsque les enfants sont scolarisés dans les établissements où le pourcentage d'élèves d'origine extra-UE est le plus élevé, le vote perd de sa valeur (33,2% dans le dernier décile, presque 20 points de moins que dans le premier).

Comme on l'a vu à la fiche n°3.4, ce résultat a deux interprétations possibles. Il peut s'agir d'un véritable effet de la concentration ethnique à l'école. Dans ce cas, il devrait affecter les différentes catégories d'élèves, UE ou extra-UE. Mais, il peut également se faire qu'il ne s'agisse que de l'addition des opinions individuelles qui s'expriment : lorsqu'il y a plus de personnes d'origine extra-UE dans une école, leurs opinions dominent statistiquement.

Alors, effet des individus ou du contexte ? Pour le savoir on va prendre en compte les deux simultanément, et observer les opinions des deux types d'élèves (UE et extra-UE) dans divers contextes scolaires. De plus on va considérer également le niveau socio-économique des familles.

**Figure n°2. Selon toi, le vote... suivant la concentration des minorités (5 classes, UPYC, France).**



Clairement, les opinions par rapport au vote sont liées au statut socio-économique des familles et aux origines des élèves. Presque dans tous les contextes scolaires, les enfants des catégories supérieures sont moins prompts à dire que « le vote ne sert à rien » que ceux des catégories inférieures, et ceux qui sont originaires de l'UE le sont également un peu plus que les « extra-UE ». Il faudra revenir plus bas sur les exceptions.

Mais, le contexte scolaire, la composition ethnique de l'école, affecte tous les groupes sans exception, même si l'importance de l'effet varie. Commençons par les enfants du bas de l'échelle sociale. Les collégiens extra UE du bas de l'échelle sociale sont 30,4% à pointer l'inutilité du vote lorsqu'ils sont dans des écoles où la minorité est surreprésentée, et seulement 11,5% lorsqu'elle est sous représentée. Les collégiens issus de l'UE et de statut social inférieur sont 31,3 % à se détourner du vote dans les écoles où la ségrégation ethnique des minorités est forte et seulement 17,2% lorsqu'elle est la plus faible. La

situation n'est pas différente pour les adolescents dont les parents sont plus aisés. Leur conviction quant à la valeur du vote augmente lorsque la composition des classes devient plus mixte, voire carrément dominée par les familles de l'UE. Les enfants favorisés dont les parents sont « extra-UE » voient leurs réserves passer de 23,2 à 11,5% en changeant d'environnement scolaire. Et ceux dont les parents sont européens se révèlent plus réservés sur le vote dans les collèges où les minorités sont les plus présentes<sup>1</sup>.

On notera que lorsque le contexte scolaire est marqué par la plus forte ségrégation majoritaire de notre enquête (1<sup>er</sup> quintile), la petite minorité d'enfants dont les parents ne sont pas issus de l'UE (qu'ils soient de statut haut ou bas, en moyenne 13,5%) sont encore particulièrement civiques, et rejettent l'idée que le vote ne sert à rien, plus souvent même que les descendants de parents européens (et en moyenne 9%).

**Interprétation.** La faible utilité attribuée au vote varie suivant le statut (12,3% lorsque le niveau des familles est supérieur à 23,6% lorsqu'il est inférieur), le groupe ethnico-national (17% lorsque le collégien est originaire de l'UE, 24% lorsqu'il ne l'est pas), et le contexte scolaire (16,6 dans le quintile le plus UE à 29,2 dans le quintile le plus extra-UE). Combinés, ces facteurs opposent les enfants des couches supérieures de l'UE et scolarisés avec peu de contacts avec la minorité (9% d'entre eux trouvent le vote inutile), à ceux des couches inférieures extra-UE en contexte scolaire à forte ségrégation (31% d'entre eux trouvent le vote inutile). Le contexte éducatif mesuré par la composition des collèges fait partie des paramètres importants pour l'adhésion des jeunes au fonctionnement des institutions. L'effet est plus marqué pour les jeunes qui ne sont pas issus de l'UE que pour ceux qui le sont, mais il est vérifié pour tous les groupes. Il est probable que les jeunes se sentent marginalisés dans les écoles qui concentrent les élèves extra-UE, et que ce mode de scolarisation les éloigne des normes que l'école veut promouvoir.

### Sources

L'enquête UPYC a été dirigée par Sebastian Roché et Sandrine Astor (CNRS et Sciences Po Grenoble, Université de Grenoble). Terrain : avril et juin 2015.

Périmètre : adolescents scolarisés (de 12 à 16 ans), collèges des Bouches du Rhône. Échantillon représentatif, plus de 9.300 adolescents ont été interrogés dans les classes tirées au sort.

### Questions

- « Selon toi, le principe de laïcité », « c'est ce qui permet de vivre ensemble quelques soient les convictions de chacun », « cela crée des injustices et des divisions dans la société », « ne sait pas »,
- « Selon toi, interdire de porter des signes ou symboles religieux à l'école, c'est contraire à la liberté et à l'égalité de chacun », « nécessaire à la liberté et l'égalité de chacun » « ne sais pas ».
- Indice de concentration scolaire de la minorité : le taux d'élèves extra-UE est calculé au niveau de l'établissement, et les établissements classés en cinq catégories de poids égale (quintile) et dix catégories de poids égal (décile), de la plus faible à la plus forte.

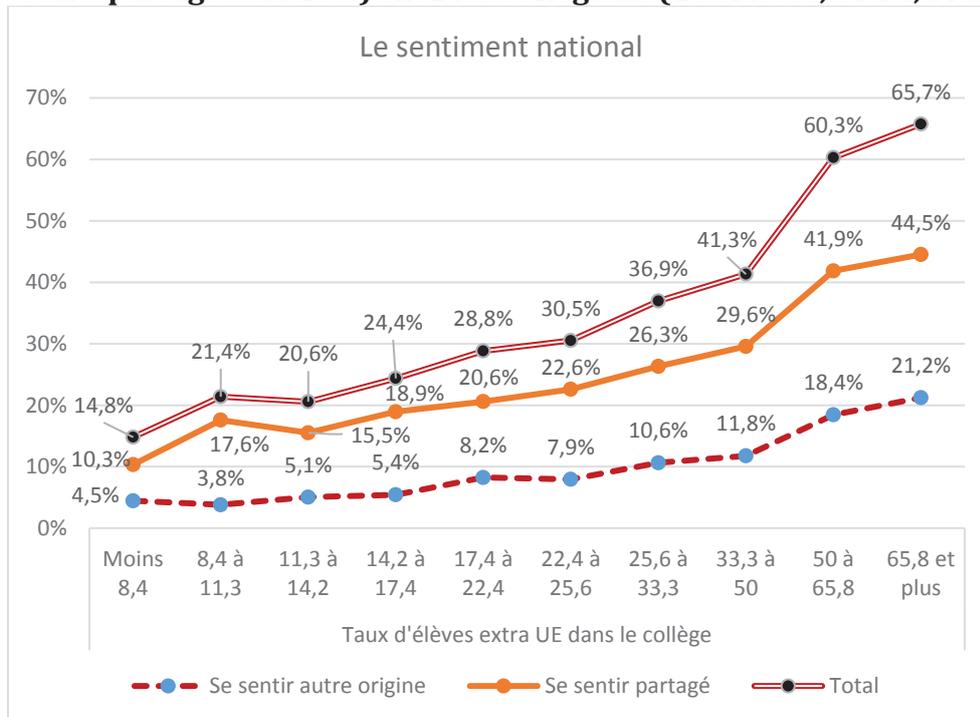
<sup>1</sup> Mais, et c'est là une exception, ils rejettent moins souvent l'utilité du vote dans une situation intermédiaire (3<sup>ème</sup> quintile, 10,2%) que lorsqu'ils sont entre eux (1<sup>er</sup> quintile, 13,5%). Cet écart n'est cependant pas marqué.

## IDENTIFICATION À LA FRANCE : les effets de la région d'origine, du statut socio-économique des parents et du type de quartier

Comment fonctionnent aujourd'hui les ressorts du sentiment national ? L'étude sociologique des adolescents montre que divers facteurs sont à l'œuvre dans la naissance de ce sentiment d'être français. Nous en avons identifié plusieurs (cf. fiche n°3.3) qui peuvent avoir une importance particulière, et en particulier le fait d'appartenir aux couches supérieures ou inférieures, mais aussi l'origine ethno-nationale de la famille, sphère qui lie le privé, l'intime et le politique. Nous observons maintenant certains effets du contexte scolaire et en particulier du degré de concentration ethnique, c'est-à-dire le fait d'être scolarisé avec des enfants de mêmes origines.

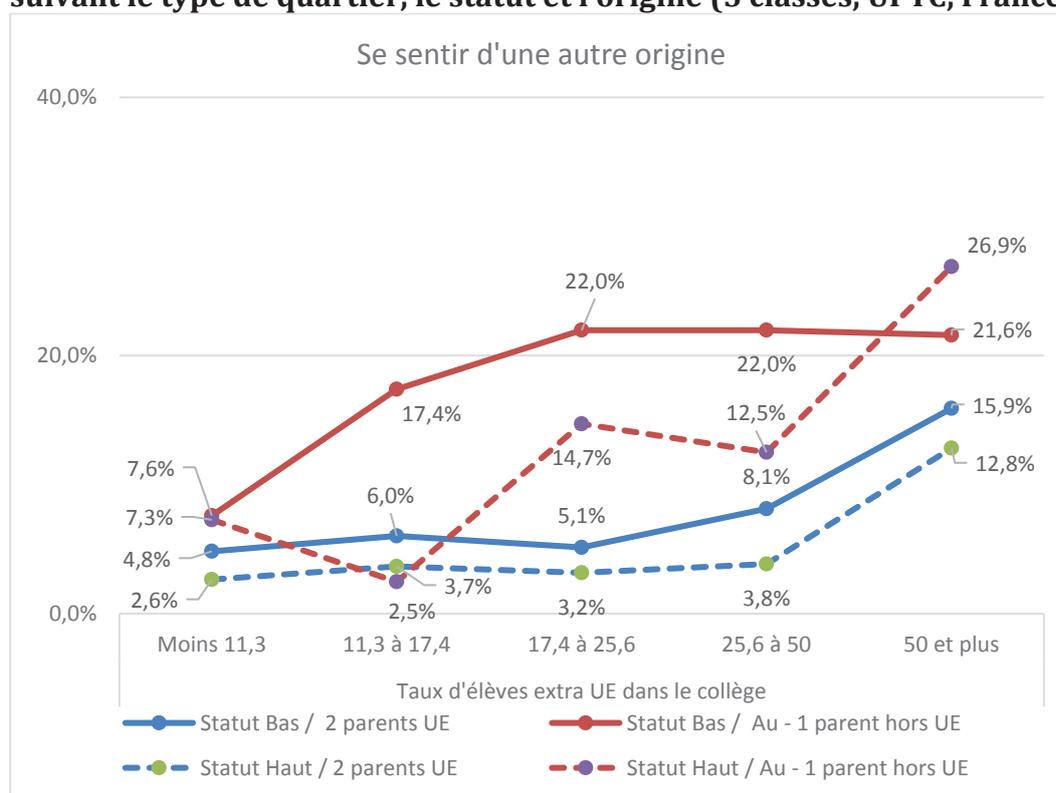
Pour mesurer le sentiment national, nous avons proposé cinq réponses qui se rassemblent en trois grandes options : se sentir français (totalement, plutôt), se sentir partagé, se sentir d'une autre origine (totalement, plutôt). Dans une société démographiquement multi-ethnique, il importe de ne pas dichotomiser *a priori* le choix (en oui non), et donc de laisser la possibilité d'une double appartenance. Pour le contexte de scolarisation, nous avons créé deux indicateurs déjà utilisés pour les fiches 3.4 et 3.5 : un en dix classes égales de « concentration ethnique de la minorité » au collège (de moins de 8,4% à 65,8% et plus), et un en cinq classes qui permet une meilleure stabilité des résultats (moins de 11,3% à 50% et plus).

**Figure n°1. Se sentir « français » versus « partagé » ou « d'une autre origine » (et total « partagé + autre ») chez les collégiens (10 classes, UPYC, France).**



La figure n°1 montre les effets apparents de la concentration ethnique des établissements sur le sentiment national. On observe (cf. figure n°1) que les adolescents ont choisi d'autres réponses que « français » de plus en plus fréquemment au fur et à mesure que leur établissement scolaire concentre des jeunes qui ne sont pas originaires de l'UE. Ce phénomène est vrai pour ceux qui se sentent « partagés » (dont le pourcentage passe de 10,3 à 44,5%, soit une multiplication par 4) et ceux qui se ne sentent que définis par une autre origine (dont le pourcentage passe de 4,5% à 21,2%, soit une multiplication par 5). Au total, ces deux réponses évoluent de 14,8% à 65,7% d'un contexte scolaire UE à un contexte majoritairement non-UE.

**Figure n°2. Se sentir « d'une autre origine » (exclusivement) chez les collégiens, suivant le type de quartier, le statut et l'origine (5 classes, UPMC, France).**



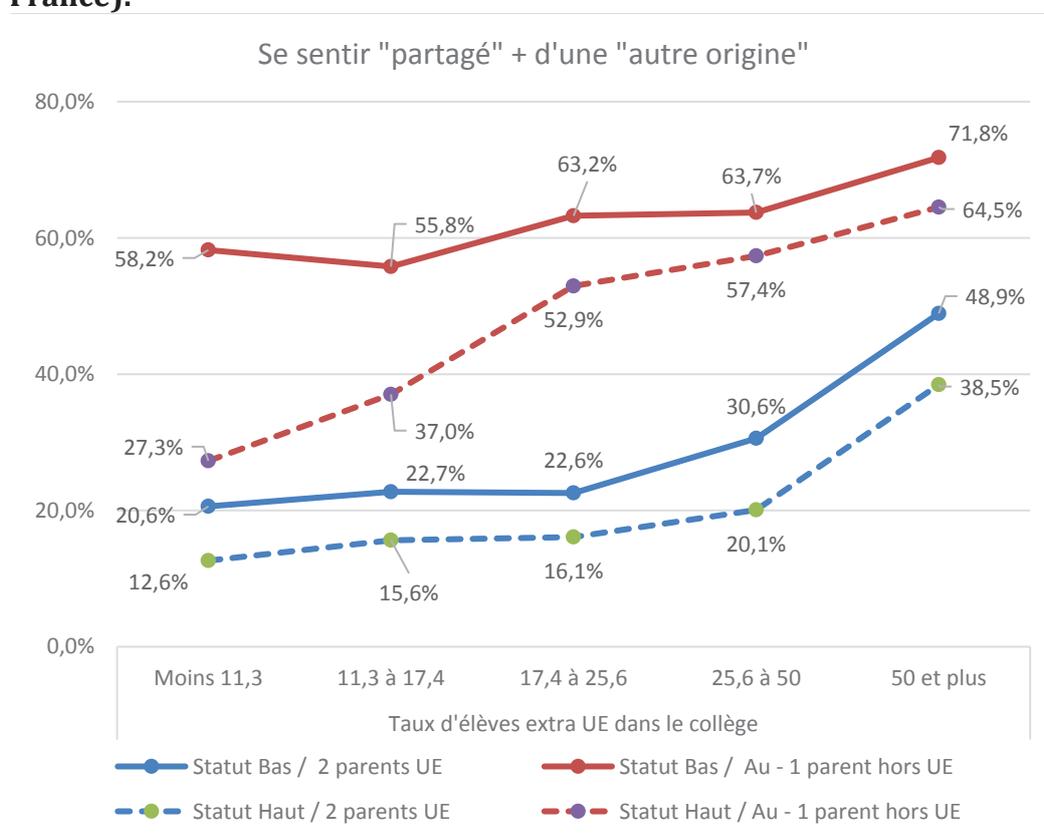
Comme on l'a vu à la fiche n°3.4 et 3.5, ce résultat a deux interprétations possibles. Il peut s'agir d'un véritable effet de la concentration ethnique à l'école, du contexte formé par la concentration. Dans ce cas, il devrait affecter les différentes catégories d'élèves, UE ou extra-UE. Mais, il peut également se faire qu'il ne s'agisse que de l'addition des opinions individuelles qui s'expriment : lorsque les jeunes personnes d'origine extra-UE dans une école sont plus présents numériquement, leurs opinions dominent en moyenne. Pour déterminer s'il s'agit d'un effet des individus ou du contexte scolaire, on peut considérer les deux simultanément, et observer les opinions des deux types d'élèves (UE et extra-UE) dans divers contextes scolaires. De plus, on va prendre en compte le niveau socio-économique des familles.

La figure n°2 présente les résultats pour les adolescents qui se sentent « exclusivement d'une autre origine » (et donc qui ne se pensent pas comme dans une situation « partagée » entre deux identités). Les collégiens d'origine extra-UE, au premier chef desquels ceux qui appartiennent au bas de l'échelle sociale, se sentent d'autant plus

définis par leur identité autre que française qu'ils sont dans un établissement « non-blanc » ou d'une grande « diversité ». Leur identité personnelle « autre origine » augmente nettement lorsque les collèges deviennent moins « blancs », trois fois plus souvent pour ceux dont le statut est bas (de 7,6 à 21,6%), et encore un peu plus pour ceux dont le statut est haut (de 7,3 à 26,9%). Les jeunes originaires de l'UE ne revendiquent cette identité « autre que française » qu'à partir de la situation de concentration minoritaire maximum s'ils sont de statut haut (5<sup>ème</sup> quintile), et du quintile précédent (4<sup>ème</sup> quintile) s'ils sont de statut bas. L'effet de contexte scolaire est au total moins fort chez les jeunes de l'UE que extra-UE si on le mesure par le nombre de points d'écart entre les deux quintiles les plus distants (respectivement de 2,6 à 12,8% et de 4,8 à 15,9%).

La figure n°3 présente le cumul des adolescents qui se sentent « d'une autre origine » et de ceux qui sont « partagés », bref de tous ceux qui n'ont pas le sentiment d'être exclusivement français. Par rapport à la figure n°2, le fait d'introduire les jeunes « partagés » a deux effets. Pour les enfants issus de familles extra-UE, l'effet de la ségrégation des minorités est moins marqué lorsqu'ils sont de statut bas. Ils sont toujours le groupe qui se sent le moins français, mais leur hésitation dépend moins du type de contexte scolaire que les enfants extra-UE favorisés. Pour les enfants issus des familles UE, l'effet de la ségrégation est plus progressif qu'à la figure n°2 : on remarque à la figure n°3 un effet de contexte dès le 4<sup>ème</sup> quintile, puis le sentiment de ne pas être avant tout français continue à s'élever au 5<sup>ème</sup>.

**Figure n°3. Se sentir « partagé » et « d'une autre origine » (cumul) chez les collégiens, suivant le statut et l'origine ethno-nationale (5 classes, UPYC, France).**



**Interprétation.** Les débats sur la contribution de l'école à la formation du citoyen et des valeurs civiques se sont multipliés en Europe ces dernières décennies, et notamment en France bien que ce ne soit pas un cas isolé. Si Nicolas Sarkozy a embrassé le thème de l'identité nationale, ce thème ne s'est pas pour autant éteint avec son éviction de la sphère politique. La place à accorder à l'identité nationale par rapport à d'autres appartenances reste au cœur de nombreuses interrogations, tout comme le lien entre identité et citoyenneté nationales. Le rôle et la place de l'école ont été des points importants de ces controverses. Ainsi, a été posée la question de la contribution de l'école à la formation du citoyen par les contenus diffusés et les méthodes pédagogiques, le but explicite étant de former une personne capable d'utiliser la raison et de s'inscrire dans un collectif politique. Ici, nous avons au contraire observé ce que le cadre de l'école comme lieu de socialisation fait au sentiment d'être français (et pas à l'idée d'être un citoyen pour être précis). Il nous apparaît que l'appartenance à une collectivité nationale se développe lorsque les personnes se sentent subjectivement faire partie d'un ensemble, et lorsque leur place dans cet ensemble est bonne, toutes choses auxquelles la concentration ethnique en milieu scolaire nuit. Rappelons que les enfants qui ne sont pas originaires de familles de l'UE se sentent moins français que les autres. Et qu'un statut socio-économique élevé influence leur sentiment d'être français tandis qu'un statut bas le diminue. Mais, dans tous les cas, les conditions dans lesquelles les collégiens sont scolarisés, la concentration ethnique qu'on pourrait nommer par souci de simplification « ghetto majoritaire » ou « ghetto minoritaire », affecte leur sentiment national. Un élève se sent le plus souvent « partagé » ou carrément d'une « autre origine » (ou autrement dit le moins souvent français) dans un ghetto scolaire minoritaire. Les enfants de l'UE expriment eux aussi ce sentiment d'aliénation par rapport à la nation lorsqu'ils sont dans un ghetto minoritaire. Ainsi, l'école, indépendamment du contenu qu'elle transmet ou des relations avec les professeurs, mais plutôt par le contexte de socialisation qu'elle constitue, peut détourner les enfants d'un attachement national lorsque la ségrégation est trop marquée.

### **Sources**

L'enquête UPYC a été dirigée par Sebastian Roché et Sandrine Astor (CNRS et Sciences Po Grenoble, Université de Grenoble). Terrain : avril et juin 2015.

Périmètre : adolescents scolarisés (de 12 à 16 ans), collèges des Bouches du Rhône. Échantillon représentatif, plus de 9.300 adolescents ont été interrogés dans les classes tirées au sort.

### **Question**

- Dirais-tu que tu te sens plutôt Français ou plutôt d'une autre origine ?
- Indice de concentration scolaire de la minorité : le taux d'élèves extra-UE est calculé au niveau de l'établissement, et les établissements classés en cinq catégories de poids égale (quintile) et dix catégories de poids égal (décile), de la plus faible à la plus forte.

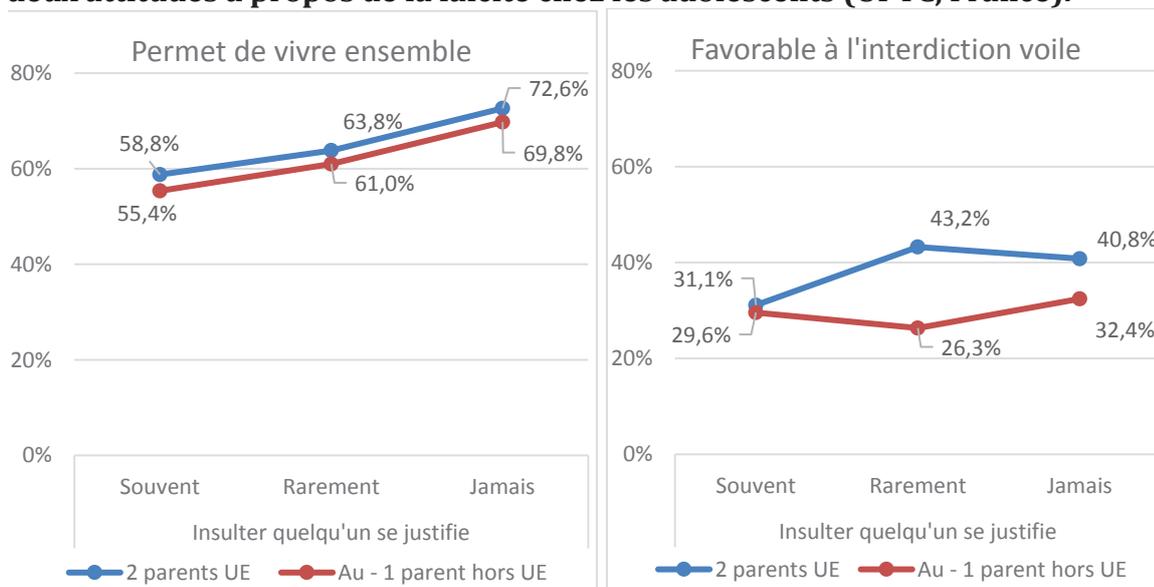
## ATTITUDES INDIVIDUELLES INTOLÉRANTES, JUGEMENTS SUR LES PRINCIPES CIVIQUES, IDENTIFICATION NATIONALE : quelles relations ?

L'adhésion aux principes d'une cité, c'est-à-dire d'un système politique, et l'identification à une collectivité politique dépendent de facteurs sociétaux au sens large : le statut socio-économique, les conditions de vie, mais encore les histoires migratoires des familles. Nous l'avons observé dans les fiches n°3.1 à 3.6. Il n'en reste pas moins que l'adhésion à une cité et à ses codes civiques peut aussi varier suivant des attitudes individuelles, et notamment suivant la plus ou moins grande tolérance des personnes.

Quel est le lien entre attitudes intolérantes des adolescents urbains et leur adhésion aux éléments de culture civique (laïcité, vote, identité nationale) que nous avons envisagés jusqu'à présent ? À partir de la même enquête que pour les fiches précédentes (UPYC), nous apportons une réponse empirique à cette question. Afin de bien séparer les effets de l'attitude intolérante et les effets liés à l'histoire migratoire des familles, nous allons techniquement « contrôler » les effets de l'intolérance par cette dernière et regarder séparément les adolescents de la majorité (issus d'une famille d'origine européenne EU27) et de la minorité (d'origine extra-européenne).

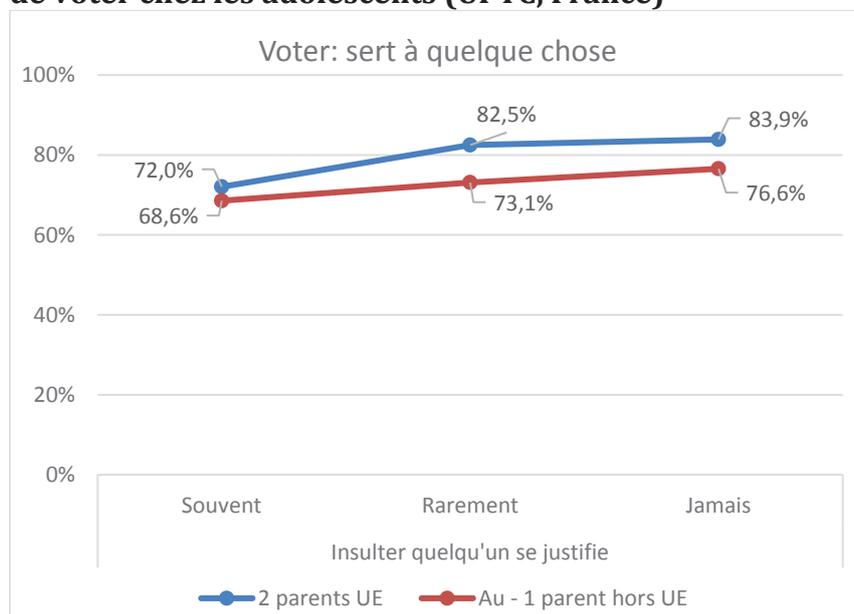
La mesure de l'intolérance utilisée porte sur le fait de trouver plus ou moins justifiable d'insulter volontairement quelqu'un à cause de sa religion, de la couleur de sa peau ou de son origine. Il s'agit d'un jugement moral sur ce que « mérite » une personne différente. L'effet de l'intolérance se lit en regardant sur les figures suivantes la « pente » de la courbe : si elle est plate, il n'y en a aucun. On doit aussi comparer les courbes pour chacune des deux sous-populations.

**Figures n°1a et 1b. Les effets de l'intolérance (justifier les insultes) sur deux attitudes à propos de la laïcité chez les adolescents (UPYC, France).**



L'intolérance affecte les attitudes vis-à-vis de la laïcité. Les collégiens les plus intolérants sont le moins convaincus des vertus que le principe de laïcité permet de vivre ensemble harmonieusement (14 points de moins). Cet effet n'est pas spécifique à un groupe : que les élèves soient ou non originaire de familles de l'UE ne change rien (cf. figure n°1a). Si l'on s'intéresse maintenant à un aspect de son application en France, l'interdiction des signes religieux à l'école, on remarque que l'attitude intolérante élève la préférence pour l'interdiction, mais uniquement pour les jeunes d'origine de l'UE (cf. figure n°1b). Pour ces derniers, ceux qui justifient d'agresser verbalement des personnes parce qu'elles sont différentes ont une moindre adhésion à l'interdiction du voile. Les plus intolérants vis-à-vis de l'insulte sont donc aussi les plus tolérants vis-à-vis du port du voile. Pour les jeunes extra-UE, la tolérance pour le port du voile n'est pas liée à une disposition individuelle, mais probablement à leur identité sociale (l'appartenance au groupe minoritaire).

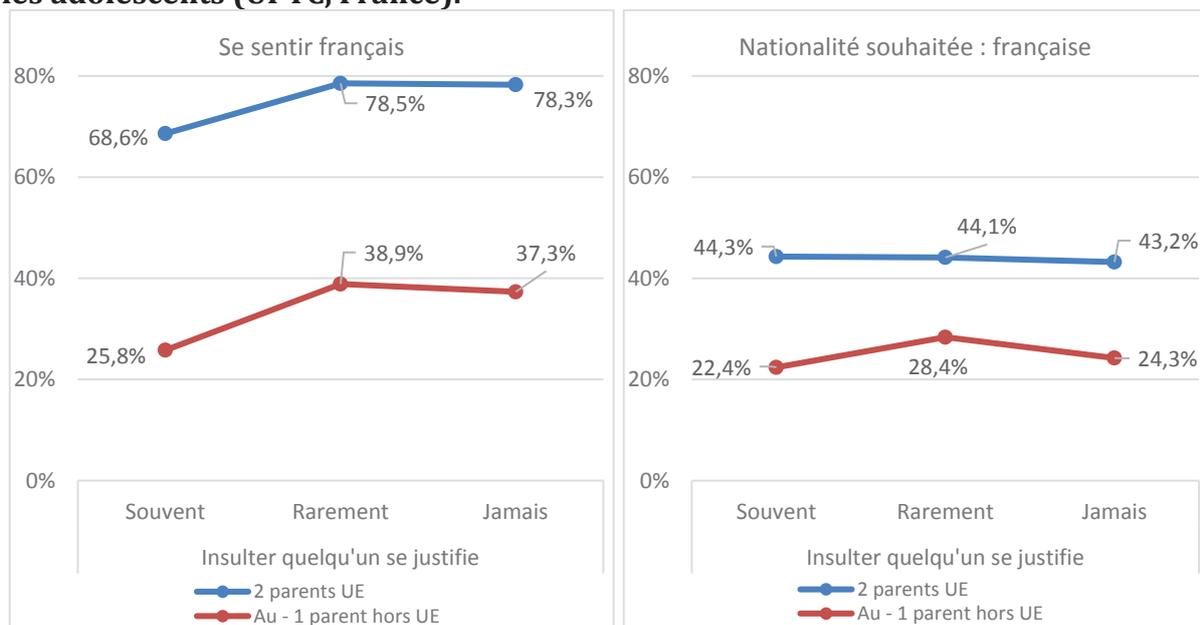
**Figure n°2. Les effets de l'intolérance sur les attitudes vis-à-vis de l'utilité du fait de voter chez les adolescents (UPYC, France)**



L'intolérance affecte négativement la valeur donnée au vote : les adolescents qui stigmatisent la différence au point de justifier la violence verbale sont moins convaincus que le vote a une utilité (cf. figure n°2). Cette relation est à peine plus forte chez les jeunes dont les deux parents sont issus de l'UE (+12 points) que les autres (+ 8 points), mais dans les deux cas le même effet est à l'œuvre.

La figure n°3a montre les effets de l'intolérance sur le fait de se sentir français « exclusivement » (sachant qu'une part importante des jeunes se dit « partagée », voir fiche n°3.3). Les adolescents les plus intolérants se sentent un peu moins français (10 à 13 points) que les plus tolérants. On remarque que l'effet est comparable pour tous les collégiens qu'ils soient d'origine de l'UE ou non. La figure n°3b teste le même effet sur le fait de vouloir adopter à sa majorité la nationalité française exclusivement (sachant que nombre de jeunes préfèrent une double nationalité), et nous voyons qu'aucun effet de la justification des insultes n'existe, ni pour les jeunes issus de familles de l'UE ni pour ceux hors UE (il y a 1 à 2 points de différence entre les positions « souvent » et « jamais », ce qui constitue un écart non significatif).

**Figures n°3a et 3b. Les effets de l'intolérance sur l'identification nationale chez les adolescents (UPYC, France).**



L'identification à la France est moindre chez les collégiens les plus intolérants, ceux qui respectent le moins la différence et justifient l'insulte pour cause religieuse ou ethnique. Plus on se sent appartenir à la collectivité nationale, plus en principe on adhère au principe de respect de la différence. Mais, curieusement, justifier une agression verbale au nom de la différence est sans lien avec le choix de la citoyenneté française à la majorité. Il est difficile de savoir pourquoi. Sans doute est-ce que la question de la nationalité (qui est finalement plus instrumentale, et renvoie à la détention d'une carte d'identité et des droits et obligations afférentes) est moins liée à l'expression de jugements moraux que celle du sentiment national qui exprime une identité sociale qui a des racines affectives.

**Interprétation.** Les attitudes individuelles intolérantes vis-à-vis des personnes ayant une autre religion, origine ou couleur de peau ont des effets semblables chez les adolescents qu'ils soient originaires de l'UE ou non, à une exception près. Que nous disent les corrélations entre tolérance (mesurée par le degré auquel on refuse le caractère justifiable la violence verbale au motif de la différence), d'une part, et attitudes vis-à-vis de la laïcité et l'identification nationale, d'autre part ? Le rejet « du système » (normes, collectivité) correspond à une moindre tolérance individuelle. Les collégiens les plus intolérants sont en effet moins favorables au principe de laïcité, moins favorables à l'interdiction du voile à l'école, croient moins à l'utilité du vote et se sentent moins souvent français. La tolérance exprimée est donc liée au degré de conformisme ou de légalisme, mais il s'agit d'une association statistique modérée. Enfin, la tolérance est liée au fait de se sentir français, mais pas de vouloir être français, sans qu'on sache très bien l'expliquer.

Il faut revenir sur un point : plus on adhère aux normes de laïcité, plus en principe on respecte la différence que cette dernière garantit. Pourtant, il y a un paradoxe : plus on adhère à l'application des normes de laïcité, plus on approuve l'interdiction du voile qui est une limite à la liberté d'expression de la différence (le bien ou le mal fondé de cette limite est une autre question). Ceci explique sans doute pourquoi cette corrélation n'est

vraie que pour les jeunes issus de l'UE : l'interdiction du foulard ne les concerne pas, ils se prononcent contre la liberté « des autres », et sont tolérants avec eux-mêmes. Et, aussi pourquoi, concernant la catégorie des jeunes d'origine extra-UE qui rassemble les jeunes musulmans de l'échantillon, leur tolérance individuelle n'a pas d'effet sur leur préférence pour l'interdiction du voile. Le voile est un élément de leur identité sociale (de leur propre différence), et être en faveur de son interdiction ne peut pas se combiner avec une plus grande tolérance.

### **Sources**

L'enquête UPYC a été dirigée par Sebastian Roché et Sandrine Astor (CNRS et Sciences Po Grenoble, Université de Grenoble). Terrain : avril et juin 2015.

Périmètre : adolescents scolarisés (de 12 à 16 ans), collèges des Bouches du Rhône. Échantillon représentatif, plus de 9.300 adolescents ont été interrogés dans les classes tirées au sort.

### **Questions**

- Dirais-tu que tu te sens plutôt Français ou plutôt d'une autre origine ?
- Pour des jeunes comme toi, est-ce que ces actes peuvent se justifier ? Insulter volontairement quelqu'un à cause de sa religion, de la couleur de sa peau ou de son origine (toujours, souvent / rarement / jamais).
- « Selon toi, le principe de laïcité », « c'est ce qui permet de vivre ensemble quelques soient les convictions de chacun », « cela crée des injustices et des divisions dans la société », « ne sait pas »,
- « Selon toi, interdire de porter des signes ou symboles religieux à l'école, c'est contraire à la liberté et à l'égalité de chacun », « nécessaire à la liberté et l'égalité de chacun » « ne sais pas ».
- « Selon toi, voter, est-ce que cela sert à quelque chose ou est-ce que cela ne sert à rien ?
- Dirais-tu que tu te sens plutôt Français ou plutôt d'une autre origine ?
- Si tu avais le choix, quelle nationalité aimerais-tu avoir (la nationalité française, une autre nationalité, une double nationalité).

---

WWW.

RETROUVEZ  
TOUTES LES ÉTUDES SUR

MILLENAIRE3.

COM

MÉTROPOLE DE LYON  
DIRECTION DE LA PROSPECTIVE  
ET DU DIALOGUE PUBLIC  
20 RUE DU LAC - 69399 LYON CÉDEX 03