



**HAL**  
open science

# Les effets des sciences économiques et sociales sur la socialisation politique des élèves de première

Antoine Poulain

► **To cite this version:**

Antoine Poulain. Les effets des sciences économiques et sociales sur la socialisation politique des élèves de première. Education. 2022. dumas-03713145

**HAL Id: dumas-03713145**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03713145>**

Submitted on 4 Jul 2022

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

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

## **Master MEEF**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

**Mention second degré Parcours Sciences Economiques et Sociales**

### **Mémoire**

**Les effets des sciences économiques et sociales sur la  
socialisation politique des élèves de première**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**soutenu par**

**Antoine Poulain**

**le lundi 20 juin 2022**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Marie David, directrice de mémoire

Anne Decultot, membre de la commission

## Remerciements

Je remercie tout d'abord mes plus chères amies Clémentine, Emilie et Jolie et ma famille qui m'ont accompagné tout au long de l'année, aussi bien dans les jours avec que dans les moments de fatigue et de doute.

J'exprime toute ma reconnaissance aux élèves et professeur.e.s des lycées Loubet et de Sainte-Ursule qui m'ont consacré de leur temps et ont accepté de participer à cette enquête.

Je voudrais particulièrement remercier mes élèves, qui me laisseront de merveilleux souvenirs de ma première année d'enseignement et qui m'ont conforté dans mon envie de faire ce métier. Je tiens également à remercier mon tuteur, Sébastien Delrive, pour son écoute et son aide précieuse. Grâce à eux, j'ai pu gagner en assurance et me sentir plus légitime dans ce nouveau rôle.

Rien n'aurait été possible sans tou.te.s les chercheur.ses qui m'ont donné goût à la sociologie et à la science politique, et initié aux différentes méthodes d'enquête, et sans qui j'aurais été bien en peine d'écrire un mémoire cette année.

Enfin, je remercie les différent.e.s formateur.rices de l'INSPE, et notamment ma directrice de mémoire, Marie David, pour sa patience et ses conseils.

## Table des matières

Remerciements .....	2
Introduction.....	5
<i>Les sciences économiques et sociales, une discipline aux finalités sociales et politiques</i> .....	5
<i>Un angle mort : le rôle des savoirs transmis en SES dans la socialisation politique des lycéen.ne.s</i> .....	6
<i>La problématique de recherche</i> .....	8
<i>La méthode choisie et les données récoltées</i> .....	11
<i>Présentation du mémoire</i> .....	14
1. L'économie ou l'apprentissage d'un lexique technique aux effets ambivalents .....	14
<i>Un goût pour la microéconomie contrasté selon les autres spécialités choisies</i> .....	15
<i>Des effets de la microéconomie sur la politisation très limités</i> .....	17
<i>... quand d'autres enseignements rapprochent de l'actualité</i> .....	20
<i>Un enseignement de la macroéconomie pouvant s'avérer trop technique et démotivant</i> .....	22
<i>Un enseignement de la macroéconomie pouvant à certaines conditions susciter la curiosité des élèves</i> .....	23
3. La sociologie, une discipline qui fait écho au quotidien des élèves	24
<i>Une discipline jugée accessible et proche de leur quotidien</i> .....	25
<i>Les résistances et obstacles au savoir sociologique</i> .....	26
<i>Des regards sexués sur la socialisation genrée</i> .....	30
<i>Une appréhension personnelle ou distancée de la sociologie</i> .....	34
3. La science politique, un langage qui s'apprend .....	39
<i>Quand la science politique renforce la mise en retrait du jeu politique</i> .....	39

<i>... et conforte le sentiment de compétence des plus disposé.e.s à en parler .....</i>	<b>43</b>
<i>Quand la science politique renforce ou familiarise les élèves à la vie politique.....</i>	<b>44</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>49</b>
<i>Synthèse du mémoire.....</i>	<b>49</b>
<i>Limites du mémoire .....</i>	<b>51</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>53</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>63</b>
<i>Grille d'entretien pour les élèves de Loubet et de Sainte-Ursule .....</i>	<b>63</b>
<i>Exemple d'un entretien retranscrit avec Eytan, élève de première au lycée Sainte-Ursule .....</i>	<b>65</b>
<i>Feuille distribuée aux élèves de première des lycées Loubet et Saint-Ursule pour les aider à réaliser un carnet de terrain.....</i>	<b>88</b>
<i>Feuille distribuée aux élèves de première du lycée Montaigne pour les aider à réaliser un entretien en binôme.....</i>	<b>91</b>
<b>4<sup>ème</sup> de couverture .....</b>	<b>93</b>

## Introduction

### ***Les sciences économiques et sociales, une discipline aux finalités sociales et politiques***

Mon objet d'étude porte sur la contribution des sciences économiques et sociales (SES) à la socialisation politique des lycéen.ne.s. Les sciences économiques et sociales font partie des disciplines scolaires affichant ouvertement des finalités sociales et politiques puisqu'elles doivent non seulement transmettre des connaissances scientifiques aux élèves mais également participer à leur formation citoyenne. Le préambule des nouveaux programmes élaborés en 2019 fixe parmi les objectifs des professeur.e.s de « contribuer à la formation civique des élèves grâce à la maîtrise de connaissances qui favorisent la participation au débat public sur les grands enjeux économiques, sociaux et politiques des sociétés contemporaines ». Cette mission est également centrale pour l'Association des professeurs de sciences économiques et sociales (Apses) pour qui « les SES visent à permettre au plus grand nombre de lycéen.ne.s d'être capable d'expliquer et de comprendre, grâce aux sciences sociales, la réalité économique et sociale de leur temps ». Cette association qui regroupe plus d'un tiers des enseignant.e.s de la discipline se montre d'ailleurs très critique vis-à-vis des programmes et dénonce notamment leur « manque d'interrogation des réalités économiques et sociales » et l'inscription du terme « neutralité axiologique » dans le préambule.

A chaque réforme, les programmes de SES connaissent en effet de nombreuses querelles idéologiques. Celles-ci ont donné lieu à de nombreuses analyses sociologiques. (Harlé, 2010 ; Chatel, Grosse, 2015 ; Martinache, 2018, 2019 ; Chatel, 2018). Trois conceptions de l'enseignement des SES s'opposent dans l'espace public : une première défendue par l'Académie des Sciences Morales et Politiques (ASMP) qui souhaite un enseignement qui fasse la promotion de l'entreprise et du marché, une seconde défendue par l'APSES qui défend un enseignement transdisciplinaire qui part de questions socialement vives pour transmettre des connaissances et une troisième défendue par une association minoritaire (CDP-SES) qui voit dans cet enseignement la transposition didactique des fondamentaux des trois disciplines du supérieur. Néanmoins, si les curricula formels et les modalités d'évaluation contraignent fortement l'enseignement

dispensé, leur mise en œuvre par les professeur.e.s est tout aussi importante pour comprendre ce qui se joue pendant les cours de SES. Jérôme Deauvieu (2009) nous éclaire sur cet aspect grâce à son enquête sur les pratiques des professeurs de SES qui débutent dans le métier. Grâce à celle-ci, il a mis en évidence que les cours dialogués mis en place pour favoriser la participation de tou.te.s peuvent provoquer des « malentendus cognitifs » chez les élèves les plus en difficulté dans les disciplines scolaires. En effet, lorsque sont abordées des questions socialement vives, ces lycéen.ne.s peinent à distinguer leur expérience personnelle des savoirs établis scientifiquement et leurs interventions peuvent s'apparenter à un « activisme langagier ». La question du rapport aux savoirs et de leur réception par les élèves ayant émergé au sein des sciences de l'éducation, elle reste cependant étudiée à l'aune de son décalage avec la norme scolaire. Alice Simon (2018) a pourtant constaté que bien que les instruments cognitifs permettant de justifier son opinion politique soient inégalement distribués chez les enfants selon leur origine sociale, les jugements de valeur et les savoirs sur la politique se construisent simultanément. Ainsi le racisme subi par certains élèves peut leur fournir des repères sur le champ politique.

### ***Un angle mort : le rôle des savoirs transmis en SES dans la socialisation politique des lycéen.ne.s***

A l'instar des autres disciplines du secondaire, l'appropriation et le recyclage par les élèves des savoirs transmis en SES n'est pourtant jamais interrogée en tant que telle alors que se développent depuis une décennie de nombreuses recherches sur le rôle de l'école (Boone, 2013 ; Lignier et Pagis, 2017 ; Simon, 2018), des dispositifs scolaires visant à soutenir la participation des jeunes (Becquet, 2009, 2013, Mazeaud, 2012) et de l'éducation civique (Bozec, 2018 ; Douniès, 2019) dans la socialisation politique enfantine et juvénile. De plus, les recherches actuelles en science politique ont tendance à se focaliser sur les représentations enfantines du politique et la politisation des jeunes adultes (Geay, 2009 ; Muxel, 2018 ; Peugny, 2012 ; Tiberj, 2017). La tranche d'âge des 15-18 ans suscite moins d'intérêt chez les politistes alors que le « jeunissement, où le bénéfice du desserrement relatif de l'autorité des aînés n'a pas pour contrepartie nécessaire des prises de responsabilités » (Bordiec, 2018) est une période durant laquelle les jeunes doivent « négocier leur autonomie vis-à-vis des parents, en adoptant les goûts et les

pratiques des pairs, des copains et des copines tandis que, dans le même temps, s'inculquent les règles du « bon » genre puis, au lycée, celles des différenciations sociales » (Détrez, 2014). Les choix d'études effectués en seconde et en terminale sont de surcroît des paliers d'orientation déterminants dans la construction de leur parcours étudiant ou/et professionnel futur (Landrier, Nakhili, 2010). Du côté de la sociologie, le lycée professionnel a été beaucoup plus investigué (Denave, Renard, Noûs, 2020 ; Depoilly, 2014 ; Jarty, Kergoat, 2018 ; Jellab, 2008 ; Lemarchant, 2017) que le lycée général ces vingt dernières années. Les travaux ayant pour objet les SES se sont pour leur part focalisés sur l'histoire de la discipline (Chatel, Grosse, 2015), les controverses idéologiques autour des programmes (Harlé, 2010 ; Martinache, 2018 ; Rozier, 2018) et les pratiques enseignantes (Deauvieu, 2009), laissant dans l'ombre la manière dont les élèves s'emparent de cet enseignement.

Pourtant, différents éléments tendent à penser que l'enseignement des SES peut jouer un rôle plus important que d'autres expériences scolaires, étant donné que dans le domaine des politiques d'éducation et de jeunesse, « l'individu en formation reste une figure dominante de l'action publique [...], le plus souvent associée à celle de l'utilisateur contraint ou assujéti, à des savoirs et à des comportements » (Becquet, 2018). Lorsque Establet et al. (2005) avaient demandé aux lycéen.ne.s de citer des moments scolaires permettant le développement de qualités telles que l'esprit critique, le respect de l'autre et la curiosité, les lycéen.ne.s mentionnaient d'ailleurs spontanément le contenu de leurs enseignements. La sociologie et l'économie sont les disciplines qui revenaient le plus fréquemment chez ceux ayant suivi la filière ES. Elise Tenret (2011) avait constaté que les élèves de la filière ES étaient aussi plus nombreux.ses que les élèves des autres filières à ne pas adhérer à certains discours méritocratiques. Les thèses de Sébastien Michon (2008) et de Camille Masclat (2015) ont également montré au niveau de l'enseignement supérieur que les études en sciences humaines et sociales (SHS) pouvaient être des vecteurs de la socialisation politique des étudiant.e.s. Les SES ne sont certes pas une matrice de socialisation aussi puissante que des filières d'études universitaires comme la médecine ou même la sociologie (Millet, 2003). En premier lieu, leur volume horaire est moins important (1h30 en seconde, 4h en première, 6h en terminale), leur poids dans l'évaluation finale moins élevé (5% pour ceux qui les abandonnent en première, 16% pour



celleux qui les suivent encore en terminale) et elles se retrouvent par conséquent concurrencées par d'autres logiques d'apprentissage. Elles ont aussi pour spécificité de reposer sur différentes traditions épistémologiques (principalement l'économie, la sociologie, la science politique), ce qui rend plus difficile l'acquisition des méthodes propres à chacune. Les SES touchent cependant un public plus large que les filières de SHS avec 426 986 élèves concerné.e.s par cet enseignement en seconde (75,4% des élèves de seconde), 169 959 en première (30,5% des élèves de première, 44,0% des élèves de première générale) et 123 583 en terminale (22,1% des élèves de terminale, 32,9% des élèves de terminale générale), si on se réfère aux chiffres produits par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP, 2020a, 2020b). Elles demeurent donc un espace de formation d'habitudes intellectuelles, mentales ou comportementales pouvant infléchir leurs catégories de pensée et leurs manières d'agir. D'une part, les cours de SES peuvent potentiellement fournir des connaissances sur l'univers politique spécialisé, développer un intérêt pour celui-ci voire participer à la formation de comportements politiques. D'autre part, ils portent en germe des clés de lecture du monde social et des rapports de domination qui le structurent, ce qui invite à dépasser, sans pour autant la négliger, une approche trop restrictive du politique.

### ***La problématique de recherche***

C'est pourquoi je cherche à explorer dans ce mémoire les conditions sociales et institutionnelles dans lesquelles les SES participent ou non de leur socialisation politique, en leur transmettant des représentations et des pratiques sur les objets du champ politique (les institutions, les élections, les partis politiques, les idéologies, les politiques publiques), des dispositions à l'engagement ou/et une meilleure appréhension de leur condition sociale et des rapports de pouvoir qui traversent la société, en m'inspirant des définitions de la socialisation politique formulées par Bargel, Darmon (2017) et Boughaba, Dafflon et Masclet (2018).

Le choix d'une définition extensive de la politique a été entrepris pour plusieurs raisons. En premier lieu, il prend acte du « renouvellement générationnel » mis en évidence par Vincent Tiberj (2018, 2020), qui se caractérise par un « décentrement du vote », avec le développement concomitant du vote intermittent et de nouveaux répertoires d'action chez les plus diplômé.e.s des cohortes les plus

récentes. Prendre en compte le continuum allant du « rapport politique au monde social » (Maurer, 2000) au rapport à la politique institutionnelle prend également sens dans un contexte scientifique où de multiples travaux ont démontré l'importance des rapports ordinaires aux institutions publiques (Barrault-Stella, Bongrand, Hugrée, Siblot, 2020 ; Spire, 2016), aux normes de genre et aux idées féministes (Jacquemart, Albenga, 2015 ; Guionnet, Lechaux, 2020) ou à la question des discriminations ethno-raciales et territoriales (Hamidi, 2010 ; Talpin et al., 2021) dans le processus de politisation ou de mise à distance du politique des individus. Enfin, cette acception a été retenue car la discipline des SES a l'opportunité de transmettre davantage de catégorisations du monde social et économique que de repères sur la vie politique puisque la science politique fait seulement l'objet de quatre chapitres sur trente. Si cette focale me paraît plus à même de renseigner l'action qu'exercent les SES sur les représentations et pratiques du politique des adolescent.e.s, cela ne doit pas pour autant me détourner complètement de la signification la plus couramment admise du politique et m'amener à me méprendre de la « relation socialement différenciée et inégale à la politique légitime, au champ politique et à ses acteurs, comme à ses trophées et ses enjeux spécifiques » (Buton, Lehingue, Mariot, Rozier, 2016) au sein de cette génération.

Afin d'échapper à l'« illusion topocentrique » (Chauvin et Jouvin, 2012) qui surestimerait le rôle joué par les SES dans le processus de socialisation des adolescent.e.s, je dois prendre en compte l'inertie de la socialisation primaire et la « multiplicité de leurs expériences socialisatrices » (Lahire, 1998). La configuration familiale, le groupe de pairs, les médias, les activités électives et les autres espaces scolaires façonnent en effet de manière synchrone leur rapport au politique. Comme les jeunes suivant cet enseignement ne sont pas un ensemble homogène (Amsellem-Mainguy, 2020 ; Chamboredon, 2015 ; Devaux, 2015), une attention particulière doit être accordée aux appropriations plurielles des cours de SES en fonction de leurs différentes appartenances sociales (leur milieu social, leur identité de genre, leur orientation sexuelle, leur lieu d'habitation, leur trajectoire scolaire, leur parcours migratoire, leur assignation racialisante, leur religion, leur situation de santé ou d'handicap) et de leur articulation. L'analyse doit prendre en compte aussi bien la manière dont les élèves réussissent ou non à entrer dans le processus

cognitif et langagier nécessaire aux apprentissages scolaires dispensés (Bautier, Rayou, 2013 ; Bonnéry, 2007 ; Romainville, 2019) qu'aux « appropriations hétérodoxes » (Thin, 2010) qui s'écartent de la logique prônée par le curriculum formel et les professeur.e.s. Cette recherche vise ainsi à comprendre dans quelle mesure les règles et les modalités d'organisation instituées et les pratiques des enseignant.e.s de SES qui font vivre l'institution scolaire rendent possible ou non l'acquisition de nouveaux « instruments cognitifs » et l'amélioration de l'« auto-habilitation » (Gaxie, 2007) des lycéen.ne.s dans le domaine politique. Elle a pour ambition de repérer les situations dans lesquelles l'expérience des cours de SES est favorable au développement d'une conscience de l'ordre inégalitaire du monde social chez les adolescent.e.s ou/et une « puissance d'agir » (Achin, Naudier, 2010) pour les jeunes pris.e.s dans des rapports d'oppression. Elle examine aussi les contextes qui peuvent participer au contraire à la reproduction de l'ordre racial, genré et social, en légitimant les verdicts scolaires, perpétuant des stéréotypes sexués et raciaux, et renforçant le capital culturel et l'auto-accréditation des élèves les plus doté.e.s socialement. En outre, elle peut concourir à éclairer en creux les transformations des modalités d'enseignement et des parcours scolaires dans le secondaire, générées par les récentes réformes éducatives (réforme du lycée et du baccalauréat, réforme des programmes du lycée et loi relative à l'Orientation et à la réussite des étudiants), qui accentuent certaines logiques déjà présentes : la responsabilisation des élèves face à leurs choix d'orientation (Chauvel, 2014), la concurrence entre établissements (Ben Ayed, Broccolichi, Trancart, 2010 ; Merle, 2011) et l'alignement des programmes de SES sur les exigences de l'enseignement supérieur et de l'économie néoclassique (Harlé, Lanéelle, 2015).

Le travail mené avait initialement pour ambition de vérifier l'hypothèse selon laquelle les élèves les plus compétent.e.s scolairement, déjà familiarisé.e.s chez eux à un « rapport affin au politique » (Aldrin, de Lassalle, 2018), développent les attitudes politiques promues par leurs enseignant.e.s, c'est-à-dire « un rapport intellectualisé à la politique que l'on retrouve dans les classes cultivées » (Douniès, 2018) et si de bons résultats dans cette matière sont propices à l'engagement alors que les résultats de l'enquête du Cnesco (2018) montrent plutôt une tendance inverse. L'objectif était également d'observer si malgré l'existence de « malentendus cognitifs » chez les élèves plus faibles scolairement, les SES

réussissaient à leur fournir quelques repères sur le monde social et politique et à améliorer leur « auto-habilitation » (Gaxie, 2007) en leur permettant d'intervenir sur des questions politiques. Enfin, il était envisagé des appropriations déviantes des SES puisqu'il n'est pas exclu que les lycéen.ne.s mettent à distance et réinterpréter à l'aune des valeurs juvéniles les savoirs transmis en classe. Oeser (2015) avait par exemple observé que des garçons de classe populaire pouvaient mettre au défi l'institution scolaire en riant ostensiblement de la Shoah après le passage d'un film.

L'appropriation genrée de l'enseignement des SES me paraissait également une piste intéressante à explorer. Alors que la proportion de filles qui terminent leur scolarité secondaire avec baccalauréat général ou technologique est supérieure de 13,9 points à celle des garçons (Barhoumi, Caille, 2020), un « gender gap » persiste entre les étudiantes et les étudiants avec une proportion d'hommes intéressés par la politique supérieure de 6 points à celle des femmes (Muxel, 2018). Isabelle Collet (2015) explique le paradoxe de la moindre réussite professionnelle des filles malgré de meilleurs résultats scolaires par leur moindre participation. A l'inverse des garçons, elles auraient du mal à « faire savoir aux autres qu'elles savent faire bien », ce qui leur est préjudiciable une fois l'école quittée. Cela me semblait donc intéressant de voir si l'espace genré des interventions en classe de SES recoupait celui de la participation politique des filles et des garçons au sein de la même classe.

### ***La méthode choisie et les données récoltées***

Pour ce faire, je me suis appuyé sur des matériaux collectés lors d'une enquête réalisée en master l'an passé, que je n'avais pas eu le temps d'exploiter. Elle avait pu voir le jour grâce à l'aide de deux enseignant.e.s de SES dans deux lycées généraux de centre-ville d'une métropole de l'ouest de la France : le lycée public Emile Loubet et le lycée privé catholique Sainte-Ursule, qui présentent un taux de réussite au baccalauréat nettement supérieur à la moyenne nationale des lycées générales (près de 99% contre 91,2%). Elle s'était déroulée à distance du fait du protocole sanitaire. Concernant le lycée Loubet, l'enquête a été présentée début décembre 2020 en visio à l'ensemble de la classe de première de Monsieur Giordano ainsi qu'aux élèves de terminale motivé.e.s pour y participer. Madame Guyader l'a présentée quant à elle au mois de décembre 2020, à l'aide d'un message que j'avais pré-enregistré, à ses trois groupes de première du lycée

Sainte-Ursule. Les élèves étaient censé.e.s m'envoyer une petite présentation d'eux et de leur entourage dans les jours suivants le lancement de l'enquête. Iels devaient ensuite tenir un carnet écrit ou audio pendant 15 jours dans lequel iels relataient les interactions dans lesquels iels entendaient parler ou évoquaient des enjeux économiques, sociaux et politiques ainsi que les discriminations, injustices et conflits auxquels iels assistaient. L'inconvénient de cette méthode d'enquête est son caractère très scolaire. Pour contrer légèrement ce biais, j'avais proposé aux élèves mal à l'aise avec l'écrit d'enregistrer des messages audios via Instagram ou un enregistreur vocal. Une fois le carnet de terrain réalisé, j'ai proposé à chaque participant.e de réaliser un entretien semi-directif. Durant ces entretiens, nous avons abordé leurs cours de SES, leurs représentations du monde social et de la politique et les autres expériences sociales (familiales, amicales, associatives, dans des mouvements sociaux, sur les réseaux sociaux...) qui participent à leur apprentissage politique. Au total, j'ai reçu 18 présentations et 13 carnets de terrain d'élèves de première du lycée de Loubet, 6 présentations et 5 carnets de terrain d'élèves de terminale, j'ai mené des entretiens avec 11 d'entre eux (9 avec des premières, 2 avec des terminales). Du côté du lycée Saint-Louis, 42 m'ont envoyé une présentation, 24 un carnet de terrain et 10 ont accepté de participer à un entretien. Pour des raisons de comparabilité et de robustesse des données obtenues, j'ai choisi de ne rendre compte dans ce mémoire que de l'expérience des élèves de première.

J'ai complété ces données par mon expérience en tant que professeur stagiaire dans un lycée d'une commune de densité intermédiaire, le lycée Montaigne, qui accueille un public beaucoup plus populaire. Cela m'a permis d'observer cette fois-ci les réactions plurielles et spontanées des élèves lorsque sont abordés sous la forme scolaire des enjeux socio-économiques comme la dette publique, les discriminations, les inégalités hommes-femmes ou l'abstention. J'ai ainsi pu me rendre compte des faits et des théories qui peuvent les heurter et les interroger. Cela a été également l'occasion d'étudier la dynamique des échanges et la répartition socialement située et genrée de la parole au sein de la classe en recensant quel.le.s étaient les élèves qui osaient prendre la parole et ceux qui étaient plus en retrait. Cette « participation observante » comporte toutefois de très nombreuses limites puisque cela est difficile de prendre des notes précises

lorsqu'on doit assurer un cours dans le même temps. Les éléments recueillis ont été le plus souvent consignés dans un carnet a posteriori et ressemblent davantage à une succession de souvenirs et d'anecdotes qu'à un relevé méthodique des comportements et interactions au sein de la classe. Malgré ces difficultés pratiques, l'observation ethnographique reste un outil précieux pour appréhender « leur réception in situ, dans une perspective où l'on ne sépare pas leurs attitudes de la relation aux enseignants dans laquelle elles prennent sens » (Douniès, 2021) et de repérer ce qui va sans dire. Alexandra Oeser (2010) a aussi montré dans quelle mesure elle donne accès aux « comportements extra-scolaires » et est une voie d'entrée intéressante pour comprendre le rapport aux savoirs des élèves d'origine populaire, souvent moins prolixes en situation d'entretien.

Si l'observation directe permet de saisir des réactions sur le vif impossibles à obtenir lors d'un entretien, elle ne dit rien de la réelle appropriation des cours par les élèves une fois sorti.e.s de la salle. C'est pourquoi j'ai sollicité régulièrement leur parole à l'écrit et à l'oral tout au long de l'année pour avoir leur ressenti sur les cours dispensés. A la fin du chapitre sur le vote, j'ai également demandé à mes élèves de première de réaliser un entretien enregistré en binôme sur leur rapport à la politique et sur les moments au lycée qui pouvaient agir sur celui-ci, à l'aide d'une grille d'entretien que nous avons conçue ensemble. Les 34 membres de la classe se sont prêté.e.s au jeu mais n'étant pas familier.ères de l'exercice, iels se sont accroché.e.s à leur grille et ont eu du mal à rebondir sur les propos de leur camarade. Les interviews réalisées durent pour la plupart entre 10 et 20 minutes. Leur propos est souvent resté très général, bien que certain.e.s élèves se soient un peu plus livré.e.s. Venant de réaliser un chapitre de science politique et ayant tendance à réduire la politique à sa vision légitimiste, iels ont davantage évoqué ce chapitre que d'autres chapitres d'économie et de sociologie. Il est d'autre part évident que le fait qu'iels sachent que l'entretien allait ensuite être écouté par leur professeur a eu des effets inhibiteurs. Enfin, dans le cadre du chapitre sur la socialisation, j'ai pu récolter des éléments plus précis sur leur socialisation puisqu'iels ont eu à réaliser un autoportrait sociologique. Ces différents retours et travaux, bien que de nature très différente des matériaux récoltés l'année dernière, ont contribué à la comparaison de la socialisation politique par les SES dans des lycées de centre-ville et des lycées accueillant des élèves d'origine plus modeste.

Ils ont permis d'affiner et de nuancer certains constats posés d'après le premier terrain rencontré.

Les noms des lycées et des élèves cité.e.s ont été modifié.e.s pour préserver l'anonymat des enquêté.e.s. J'ai essayé toutefois de conserver les différentes connotations de l'établissement et du prénom (sexe, origine sociale, religion, nationalité) en m'appuyant notamment pour les prénoms français sur l'anonymisateur automatique mis en place par Baptiste Coulmont (<http://coulmont.com/bac/>).

## ***Présentation du mémoire***

Ce mémoire vise donc à examiner les appropriations socialement différenciées des SES et à restituer ses effets socialisateurs sur la vision du monde social et les comportements politiques des lycéen.ne.s de première ainsi que les limites de cette socialisation scolaire. Du fait du découpage de plus en plus marqué qui prévaut en sciences économiques et sociales, nous reviendrons tour à tour sur les incidences sur la socialisation politique des lycéen.ne.s des chapitres d'économie, de sociologie puis de science politique. Dans un premier temps, nous mettrons à jour les raisons pour lesquelles l'économie peine à remplir un rôle de vecteur de socialisation politique. Ensuite, nous verrons comment la sociologie permet de développer chez certain.e.s élèves un rapport mobilisé à sa condition sociale. Enfin, nous passerons en revue les effets ambivalents que peut avoir la science politique sur l'intérêt porté à la vie politique.

### **1. L'économie ou l'apprentissage d'un lexique technique aux effets ambivalents**

Nous nous intéresserons donc pour commencer à la manière dont l'économie a été vécue par les élèves de première et a pu générer chez eux des dispositions politiques. S'intéresser à la réception de cette matière par les élèves nous a permis de se rendre compte combien la mathématisation et la technicisation de la science économique pouvait conduire à démotiver certain.e.s élèves et les amener à penser que cette discipline n'est pas faite pour eux. Lorsque les chapitres de microéconomie et de macroéconomie parviennent à susciter l'adhésion des lycéen.ne.s, ses effets sur leur politisation sont également réduits car bien que le

vocabulaire transmis puisse leur être utile pour comprendre certains termes employés dans les médias, les savoirs partagés ne permettent pas forcément de mieux comprendre les débats économiques qui traversent la société.

Avant de s'attarder sur leur expérience, il faut avoir conscience que l'enseignement des SES varie d'une classe à l'autre, en fonction des élèves qui composent la classe et des choix effectués par l'enseignant.e. Comme l'a montré Anne Barrère avec le concept d'« artisanat intellectuel » (2002, 2017), les professeur.e.s disposent d'une large liberté pour construire leurs cours et doivent sans cesse adapter leurs séances pour faire face à l'hétérogénéité des adolescent.e.s qui composent leur classe. Cette autonomie du corps enseignant est toutefois encadrée par le programme. Au-delà du bulletin officiel qui fait office de curriculum formel, une culture professionnelle propre aux enseignant.e.s de SES est transmise au travers des formations initiales et continues délivrées, des attendus du concours, des recommandations de l'inspection et des différents espaces de mutualisation. Si ces différents points de passage participent à l'uniformisation des pratiques, les professeur.e.s gardent une marge de manœuvre, du fait du principe de liberté pédagogique et de leurs dispositions antérieures. Ainsi les professeurs peuvent choisir l'ordre dans lequel ils souhaitent réaliser les chapitres, ce qui implique souvent de ne pas traiter certains chapitres, étant donnée la lourdeur des programmes et les nombreux imprévus qui surviennent chaque année. Outre le fait que les élèves observé.e.s n'appartiennent pas au même milieu social, ils n'ont donc pas étudié les mêmes chapitres. Concernant l'économie, les élèves de Madame Guyader et de Monsieur Giordano avaient étudié les chapitres autour du marché tandis que mes élèves ont étudié les chapitres portant sur le financement des agents économiques et sur la monnaie. On peut toutefois repérer des similarités dans la réception qui en est faite par les lycéen.ne.s et sur sa faible capacité à développer un intérêt pour les politiques économiques.

### ***Un goût pour la microéconomie contrasté selon les autres spécialités choisies***

Les différences d'appréciation des chapitres en économie sont en grande partie déterminées par les autres spécialités des élèves. Selon qu'ils aient ou non choisi la spécialité mathématiques, les élèves ne partagent pas forcément le même



ressenti quant au degré de difficulté du cours. Le premier chapitre sur les marchés concurrentiels comporte beaucoup de représentations graphiques que les élèves doivent être en mesure de construire et de comprendre : les courbes d'offre et de demande, les courbes de coût, leurs pentes, leur déplacement, les gains à l'échange. La dernière réforme des programmes a renforcé cet aspect avec l'introduction d'un objectif d'apprentissage demandant aux élèves de savoir représenter graphiquement l'équilibre de monopole. On observe par exemple une nette différence d'intérêt pour le chapitre sur les marchés imparfaitement concurrentiels, dans lequel on retrouve le graphique le plus difficile, entre les élèves ayant un profil peu scientifique et les élèves ayant un profil très scientifique. Si la totalité des élèves ayant choisi comme spécialités mathématiques et physique-chimie l'ont trouvé très ou assez intéressant, 40% des élèves ayant choisi Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (HGGSP) et Langues, littératures et civilisations étrangères en anglais (LLCE) l'ont trouvé au contraire peu ou pas intéressant. Les élèves ayant choisi des combinaisons plus originales comme mathématiques et Humanités, littérature et philosophie (HLP), projettent tout.e.s d'arrêter les mathématiques à la fin de la première et font également partie des élèves ayant eu un intérêt peu élevé pour ce chapitre.

**Figure 1. L'intérêt pour le chapitre sur les marchés imparfaitement concurrentiels selon les spécialités des élèves**

	Très ou assez	Peu ou pas	Total	Effectifs
HGGSP HLP	61,5	38,5	100,0	13
HGGSP LLCE	60	40,0	100,0	5
HGGSP MATHS	78,3	21,7	100,0	23
HGGSP PC	100	0,0	100,0	1
HGGSP SVT	33,3	66,7	100,0	3
MATHS HLP	33,3	66,7	100,0	3
MATHS LLCE	100,0	0,0	100,0	2
MATHS NSI	100,0	0,0	100,0	1
MATHS PC	100,0	0,0	100,0	5
MATHS SVT	85,7	14,3	100,0	7
Ensemble	73,0	27,0	100,0	63

Alors que pour plusieurs élèves ayant pris la spécialité mathématiques en première ces savoir-faire semblent intuitifs voire presque amusants pour certain.e.s, ils s'avèrent beaucoup plus difficiles à appréhender pour les élèves moins à l'aise avec les mathématiques. Ces difficultés scolaires entraînent une appréciation négative de l'objet enseigné, pouvant conduire dans certaines situations à un rejet de l'économie. Pour illustrer ce phénomène, on peut citer le cas d'Emma, élève tournant autour de 16 de moyenne dans les spécialités SES, HGGSP et HLP à Sainte-Ursule, qui ne garde pas un bon souvenir de ces chapitres :

« J'aime un peu moins l'économie. Je trouve ça plus compliqué. Les courbes de variation, je suis moins à l'aise. Tout ce qui est variation, je n'ai pas aimé. Quand il y avait beaucoup de courbes, je m'emmêlais un peu. »

Une autre élève ayant les mêmes spécialités, Apolline, qui présente des résultats plus faibles en SES (10 de moyenne) et se déclare « pas douée du tout en maths », a même envisagé d'arrêter les SES, après avoir été « traumatisée » par les courbes d'offre et de demande à tracer et à interpréter. Au lieu de permettre aux élèves de s'approprier les termes économiques et de prendre position sur des sujets économiques, les cours sur le marché tendent plutôt à exclure ceux qui ont déjà une expérience douloureuse avec les mathématiques.

### ***Des effets de la microéconomie sur la politisation très limités***

Ces chapitres semblent en outre avoir peu d'effets à long terme. Lorsqu'ont été abordées en entretien les séquences de cours qui les avaient le plus marqué.e.s cette année, aucun.e n'est revenu.e spontanément sur l'un des chapitres ayant pour objet le marché. Au moment de revenir plus en détails sur les contenus abordés en économie, les élèves se sont montré.e.s beaucoup moins volubiles que sur d'autres parties du programmes. La plupart des lycéen.ne.s jugent la teneur des cours abstraite et peinent à les relier avec leur expérience personnelle ou l'actualité. C'est ce que déplore par exemple Léo, élève de Sainte-Ursule qui avait choisi les SES pour mieux comprendre les enjeux économiques et sociaux :

« C'est assez abstrait pour l'instant. On a commencé par un petit rappel offre-demande en seconde, après on a vu l'élasticité. Après on a vu un truc assez dur coût de marché, coût de production. En éco, on n'a pas beaucoup d'illustration, pas

beaucoup de parallèle avec ce qu'on peut entendre et constater dans la vie de tous les jours. »

Un élève de Loubet, Baptiste, qui préfère pourtant l'économie à la sociologie, reconnaît également que les différents chapitres étudiés depuis le début de l'année n'ont pas modifié en profondeur ses représentations économiques :

« L'économie, sur ce qu'on a vu, on a pu découvrir des graphiques et ce qu'est un surplus ou ce genre de choses, c'est intéressant mais en soi tout ce qu'on a vu c'est assez intuitif, c'est assez logique. Je m'y intéresse parce que c'est assez logique donc c'est presque ludique à faire mais en soi je ne vais pas vraiment découvrir des choses qui vont me changer la vie. On n'a pas du tout traité des politiques économiques. On n'a pas du tout mêlé la politique et l'économie et des conséquences sur la société. On est vraiment sur les marchés et vu qu'on voit des choses très générales, ce n'est pas le thème où on a des révélations. On voit le marché en règle générale donc c'est pas très concret quoi. »

Cela ne signifie pas pour autant que les élèves n'aient rien retenu des premiers chapitres traités en économie, quel que soit leur niveau scolaire et leur investissement dans la matière. Les élèves ayant de très bonnes notes en SES admettent volontiers que certains termes (offre, demande, monopole, entente, autorité de la concurrence) peuvent les aider à mieux comprendre certaines informations présentes dans les médias. Pour autant, ils peinent toujours autant à comprendre les grands débats économiques. Le discours de Jeanne, élève ayant plus de 16 de moyenne, est révélateur de cette ambivalence :

« Pour l'instant, ça ne m'a aidé tant que ça à comprendre l'actualité économique parce qu'on fait de la microéconomie. Donc, pour l'instant, c'est pas très concret et très hypothétique. Mais quand même, je remarque que certains mots que j'apprends et que je ne connaissais pas dans mes chapitres d'économie, je peux les retrouver parfois à la radio, à la télévision et ça me permet de mieux comprendre certaines choses. »

Lorsqu'ils sont invité.e.s à se prononcer sur des sujets économiques, qu'ils ont abordé en classe, ils sont pris.e.s de court et cherchent leurs mots. Pourtant très à l'aise durant l'entretien et montrant une grande maîtrise des concepts abordés

en SES, Emma, fille d'un juriste et d'une avocate, peine à exprimer une opinion sur la nécessité de renforcer ou non la politique de la concurrence :

« Quand ils se retrouvent, c'est pas très très bien. (*Elle hésite.*) Je ne sais pas trop. Je n'y ai pas trop réfléchi. Après moi je trouve que c'est bien d'avoir de la concurrence et pas d'avoir juste un monopole. Comme ça, toute la société peut choisir ce qu'elle préfère et va pas se focaliser sur un produit ou sur une entreprise. Avant, je n'y avais pas trop réfléchi. Au final, je pense que c'est bien qu'on est le choix. Mais je sais pas trop. »

Les élèves ayant des résultats plus faibles se retrouvent quant à eux dans une situation inconfortable lorsque je les invite à m'exposer ce qui leur reste de ces cours. Fatiah, qui tourne à 11 de moyenne, aime beaucoup les chapitres d'économie car elle n'a pas rencontré de difficultés majeures, mais peine à expliquer ce qu'elle apprécie dans ces cours :

« Je serais même pas capable de vous dire ce que j'aime bien. Dès que ça parle d'économie... Alors que c'est même pas fait exprès. Je sais pas. Les chapitres, je les trouve plus passionnants. Les sujets, ils m'intéressent plus que les autres. J'ai compris les deux chapitres d'économie. Quand on comprend, c'est déjà mieux. Et ouais, le sujet était bien. Je sais pas vraiment quoi dire. Ouais, j'aimais bien l'économie. »

Parmi les élèves de Loubet et de Sainte-Ursule, rares sont les élèves qui se soucient des débats économiques. Interrogé.e.s par questionnaire sur leur utilisation des médias, aucun.e jeune ne cite un journal économique parmi les titres de presse auxquels iel est abonné.e, alors qu'un tiers (33,9%) d'entre eux dispose d'un abonnement. Iels déclarent suivre régulièrement l'actualité économique : 5 élèves sur 63, soit 8% des élèves interrogé.e.s. En s'intéressant au profil des élèves intéressé.e.s par ce domaine, on constate qu'ils ont en commun d'appartenir tou.te.s à un milieu favorisé économiquement et culturellement (leurs parents sont propriétaires d'une maison en ville, cadres dans le privé ou chef.fe.s d'entreprise et diplômé.e.s du supérieur) et d'avoir un projet d'orientation déjà bien ficelé et pour lequel des connaissances économiques peuvent être utiles (Science Po, licence science des organisations à Dauphine, école de commerce). Les cours de microéconomie ne semblent donc pas favoriser un suivi régulier des informations relatives à l'économie.

### **... quand d'autres enseignements rapprochent de l'actualité**

Pourtant, d'autres enseignements parviennent à encourager un suivi régulier de l'actualité comme l'Histoire-Géographie-Géopolitique-Science Politique (HGGSP). Pour plusieurs élèves, l'entrée dans cette spécialité les a poussé.e.s à s'y intéresser davantage. Daria a par exemple témoigné de ce déclic au cours de l'entretien lorsque je l'ai interrogée sur ses habitudes de consommation de l'information :

« Grâce à cette spé, j'ai commencé à m'informer. Avant, j'écoutais des infos pour avoir une culture générale mais je m'informais pas tant que ça. Vu que j'ai pris cette spécialité, je dois être un peu plus informée que les autres. Du coup, j'ai commencé à lire des journaux, etc. Ça m'a permis de découvrir de nouvelles choses. »

80% des élèves suivant l'HGGSP (36 élèves sur 45) déclarent suivre souvent l'actualité internationale contre 16,7% (3 sur 18) chez les élèves ne la suivant pas. La prise de conscience de l'importance de l'actualité est renforcée par certaines actions du corps professoral. A Sainte-Ursule, leur professeur leur a conseillé de s'abonner à Courrier International, un journal hebdomadaire traitant de l'actualité internationale. Cette recommandation a été suivie par plus de la moitié des élèves qui suivent cette spécialité (8 sur 14, soit 57,1%).

Les cours d'HGGSP paraissent également davantage permettre aux enseignant.e.s de revenir sur des faits d'actualité non directement reliés au cours. C'est ce qu'indiquent plusieurs élèves suivant les deux spécialités, comme Léo :

« L'HGGSP permet de parler de l'actualité en cours. En SES, les cours sont plus théoriques. En HGGSP, on va prendre plus de temps pour parler de l'actualité. Au début d'année, on a parlé de démocratie, et ça nous a donc permis de parler des élections aux Etats-Unis. Quand on parlait des puissances, on a parlé beaucoup de ce qui se passe en Russie. Le prof nous a aussi parlé des Ouighours. Il intègre l'actualité dans son cours. Alors, qu'en SES, quand on parle de l'actualité, c'est surtout pour illustrer le cours par des exemples concrets. La prof va nous donner des définitions théoriques. Puis on va noter des exemples et donc parfois on parle vite fait de l'actualité. »

Les élèves sont en effet beaucoup plus nombreux.ses dans leur carnet de terrain à relater des discussions et des débats autour de sujets d'actualité en HGGSP qu'en SES . Maya note par exemple :

« Cours sur les ouighours en HGGSP : nous avons discuté de la condition des Ouighours en Chine avec le professeur qui nous a expliqué pourquoi le gouvernement chinois les enfermait et leur faisait faire du travail forcé. »

L'importance que revêt l'HGGSP dans la familiarisation des élèves à l'actualité est également mis en évidence par les élèves du lycée Montaigne. Les élèves suivant également la spécialité HGGSP considèrent que c'est principalement cette discipline qui leur a appris à s'informer. Devant réaliser une revue de presse, iels ont progressivement pris l'habitude de suivre l'actualité comme le confie Lila :

« Avec l'HGGSP, on est obligés de regarder l'actualité très souvent. On regarde ce qui se passe. Chaque vendredi, on fait une revue de presse où on cite trois articles. Je sais que je suis passée le 23 janvier, j'ai parlé de la crise en Ukraine au début. J'avais trouvé ça intéressant et je savais déjà là que j'allais continuer de m'informer sur cette crise. J'ai continué et c'est vrai que les dernières semaines, ça a complètement explosé. On le prend personnellement. Ça me touche. Maintenant, presque tous les jours, je vais regarder l'actualité parce que ça m'intéresse. »

Certes, les SES peuvent contribuer à « donner plus envie de comprendre et d'écouter les informations, de savoir ce qui se passe » comme le souligne Agathe, qui suit la triplette SES-LCCE-Maths. Néanmoins, elles n'ont pas la même emprise sur les élèves car iels sont moins directement impliqués.e.s dans cette activité. L'actualité est régulièrement convoquée durant les cours mais seul.e.s les plus téméraires vont poursuivre des recherches Internet chez soi alors que sa consommation constitue un passage obligé en HGGSP. Sans injonction explicite à se tenir au fait des nouvelles, certains élèves n'acquièrent pas ce réflexe. C'est ce qu'admet notamment Emilien, qui tourne à 11,67 de moyenne en SES, et qui reconnaît « suivre peu l'actualité ».

## ***Un enseignement de la macroéconomie pouvant s'avérer trop technique et démotivant***

Etant donné que l'enseignement de la microéconomie n'a pas contribué à l'activation de dispositions politiques chez les élèves, on peut se demander néanmoins si les chapitres de macroéconomie, ayant vocation à expliquer des phénomènes plus globaux, ne sont pas davantage en adéquation que la microéconomie avec les préoccupations des élèves. Cette hypothèse a toutefois été démentie par mon expérience au lycée Montaigne. Ce n'est qu'à certaines conditions que la macroéconomie est capable d'amener les lycéen.ne.s à se positionner sur des débats économiques.

Le chapitre sur le financement des agents économiques est celui qui a été le moins apprécié des élèves (28 sur 34, soit 82%). Le lexique utilisé (marché des fonds prêtables, excédent brut d'exploitation, obligation, action, solde budgétaire...) a été jugé particulièrement aride. Laura, qui a pourtant obtenu la note de 16 à l'évaluation, est par exemple intervenue à plusieurs reprises en classe, confiant « ne rien comprendre » et trouver « le vocabulaire trop compliqué ». Cette complexité a même eu tendance à décourager certaines filles ayant une forte tendance à mettre en doute leurs capacités. Bien qu'ayant eu de bonnes notes sur ce chapitre, elles ont décrété, à partir des soucis de compréhension auxquels elles se sont heurtées, n'être « pas douée[s] en éco ». Ce manque d'engouement pour le financement des ménages et des entreprises ne s'explique certes pas uniquement par l'absence d'attrait des lycéen.ne.s pour ce sujet. Il est en effet concomitant aux difficultés rencontrées comme professeur débutant et à la manière dont je leur ai transmis ces connaissances. Il s'agissait du premier chapitre et souhaitant finir à tout prix le programme en fin d'année, la cadence que je leur imposais était trop élevée. Plusieurs élèves m'avaient alors demandé de ralentir le rythme. Néanmoins, le faible intérêt pour le sujet du financement a été souligné à plusieurs reprises par les adolescent.e.s. La sollicitation d'un crédit en tant que particulier est également à des années lumières de l'univers juvénile. Les seul.e.s manifestant une vive curiosité durant les séances sont les trois élèves souhaitant travailler dans ce domaine et ont tous en commun d'avoir un père ou une mère travaillant à son compte. Dès lors, cela a été impossible aux autres de développer une « motivation intrinsèque » (Deci, Ryan, 1985), c'est-à-dire un engagement intellectuel pour

l'objet étudié en soi et non uniquement pour l'évaluation qui allait suivre. Cela ne les a pas empêché.e.s d'obtenir une bonne note au devoir, comme le confirme la moyenne de 14,58 sur ce contrôle. Mais quelques mois plus tard, lorsque je leur ai demandé de redéfinir certains concepts à l'oral, aucun élève n'a réussi à se remémorer ce qu'est une action ou une obligation. Iels étaient au contraire la moitié d'entre eux à lever la main lorsque je leur ai demandé de rappeler ce qu'est une politique budgétaire. Or iel s'agit de la seule notion que j'ai explicitement rattaché à l'actualité, en organisant un débat, après l'exposition des principaux mécanismes, sur l'utilité de mettre en place un nouveau plan de relance et en leur faisant lire des articles des Echos et d'Alternatives Economiques à ce sujet.

### ***Un enseignement de la macroéconomie pouvant à certaines conditions susciter la curiosité des élèves***

Inquiet par le désamour de ma classe pour l'économie, j'ai essayé de faire évoluer ma pratique afin que mon cours sur la monnaie soit plus proche de leurs préoccupations et de l'actualité et qu'iels se sentent plus impliqué.e.s. Pour ce faire, j'ai illustré certains mécanismes tels que les fonctions économiques de la monnaie, la dématérialisation de la monnaie et la création monétaire, en utilisant leurs prénoms et leurs loisirs. J'ai également convoqué longuement l'actualité – la situation inflationniste actuelle, les politiques monétaires menées par la Banque centrale européenne (BCE) et la Réserve fédérale des Etats-Unis (FED) – lors de la phase de sensibilisation et de l'explication du rôle des banques centrales dans la création monétaire. Cela m'a contraint à aller au-delà du programme, contrairement aux recommandations faites par les inspecteurs de ne pas dépasser les exigences contenues dans les objectifs d'apprentissage. Si je ne dispose pas de situation contrefactuelle avec l'observation d'un cours plus abstrait sur la monnaie, j'ai toutefois pu observer un net changement dans l'attitude des élèves. Bien qu'ils aient trouvé ce chapitre complexe, la quasi-totalité des élèves l'ont apprécié (32 sur 34, soit 94%). Cela a permis à plusieurs lycéen.ne.s, ayant comme point commun d'avoir de très bonnes notes, de se préoccuper davantage des questions économiques qui animent l'espace public. C'est ce dont témoigne Odélia, qui a obtenu 16 de moyenne en SES sur l'année :



« La SES, ça m'a appris beaucoup de choses sur l'économie. On en parle mais en fait on ne sait pas comment ça marche. Avec le chapitre sur la monnaie, ça m'a apporté beaucoup plus de connaissances. Je peux pas donner mon avis sur l'économie du pays mais je peux comprendre certaines choses dont parlent les politiques et les médias. »

Quelques semaines plus tard, certains élèves aux résultats semblables m'ont spontanément posé des questions sur les décisions de la BCE et les mesures mises en œuvre contre l'inflation, ce qui témoigne d'une appropriation dépassant le simple bachotage. Ainsi effectuer des ponts avec l'actualité apparaît comme une méthode intéressante pour susciter davantage la curiosité des élèves. Nonobstant cette amélioration, les lycéen.ne.s demeurent incapables d'émettre un point de vue sur les politiques économiques. Ainsi l'hypothèse, formulée par Chatel (2018) sur le nouveau curriculum des SES, selon laquelle « ne parler que le langage des économistes risque d'interdire aux élèves de savoir passer de ces notions et raisonnements validés scientifiquement à l'appréhension des problèmes économiques et sociaux » semble validée par la mise en application des programmes. Les objectifs d'apprentissage du programme d'économie étant très descriptifs, ils n'ont aucune idée des controverses qui structurent la science économique. Comme la microéconomie, la macroéconomie produit des effets ambivalents, puisqu'elle dote les élèves du lexique leur permettant d'accéder aux informations économiques, tout en ne leur délivrant pas la boîte à outils les aidant à comprendre l'offre économique de chaque camp politique.

### **3. La sociologie, une discipline qui fait écho au quotidien des élèves**

Les chapitres de sociologie ne produisent pas les mêmes incidences sur la socialisation politique des élèves de SES. Nous verrons au cours de ce chapitre qu'ils semblent davantage propices à façonner leur rapport au politique que l'économie, car ils rentrent directement en résonance avec leur réalité quotidienne et qu'ils sont moins susceptibles de provoquer des lacunes scolaires. Cela n'empêche pas pour autant certaines résistances face au savoir sociologique lorsque celui-ci vient remettre en question certaines préconceptions du monde social acquises durant l'enfance. La complexification des explications présentées

peut alors s'avérer un levier efficace pour amener les lycéen.ne.s à prendre conscience des rapports de domination au sein de la société. Mais ce sont surtout les pans du cours les plus en correspondance avec leur socialisation antérieure qui semblent les plus à même d'influencer leur perception de l'espace social. Les notions et mécanismes dispensés ne modifient pas leurs représentations préalables mais les rendent plus aptes à participer à des discussions avec des adultes, en leur fournissant des outils pour argumenter. Ils peuvent même dans certains cas encourager certains engagements associatifs ou protestataires.

### ***Une discipline jugée accessible et proche de leur quotidien***

Dans les trois lycées étudiés, la sociologie est davantage appréciée que l'économie. Elle apparaît aux yeux des élèves comme plus concrète et faisant écho à leur expérience personnelle. Léo juge la sociologie « plus cool car là justement on voit des notions qu'on peut relier à la vie réelle, avec des cas concrets, avec des exemples », contrairement à l'économie où « c'est assez abstrait pour l'instant et très scolaire ». Plusieurs élèves de Sainte-Ursule et de Loubet reconnaissent oser plus facilement prendre la parole lorsque les séances traitent de la socialisation, du lien social ou de la déviance. C'est le cas par exemple de Julie, qui avoue se sentir plus à l'aise car moins susceptible de commettre des erreurs :

« En sociologie, comme je trouve ça parlant et que je n'ai pas peur de me tromper, je n'ai pas peur de participer. On est vachement concernés je trouve. C'est plus facile pour moi de m'exprimer. »

En tant qu'enseignant, j'ai également pu observer une participation spontanée plus diversifiée sur les chapitres de sociologie alors que seul un petit noyau d'élèves a tendance à lever la main sur des sujets économiques. Ce n'est néanmoins pas la seule raison qui est convoquée. De nombreuses filles, à l'instar de Lila-Rose, déclarent apprécier cette matière car elle leur permet de « mieux comprendre les comportements humains et comment fonctionnent les autres ». Cette volonté de mieux appréhender les attitudes des individus et des groupes sociaux rentre en parfaite adéquation avec des qualités associées au féminin qu'elles ont pu intérioriser au cours de prime socialisation. Lorsque je leur ai demandé quelles étaient les valeurs importantes que leur famille leur avait

transmises, elles mentionnaient le plus souvent « le respect », « l'écoute », « la tolérance », « l'entraide » et « la générosité ».

### ***Les résistances et obstacles au savoir sociologique***

Jugée plus simple par les lycéen.ne.s, la sociologie a moins de chance d'exclure les élèves les moins conformes aux attentes scolaires. Mais cette impression n'est pas sans poser d'accrocs. Les théories sociologiques peuvent dès lors être perçues comme moins scientifiques et entraîner certaines résistances. Ce phénomène avait été déjà constaté par Tania Angeloff et Céline Bessière (2014) concernant l'enseignement de la sociologie du genre à l'université. Elles avaient mis en avant les « fortes réticences de certain-e-s étudiant-e-s vis-à-vis des explications constructivistes des sciences sociales qui heurtent leur représentation naturalisée de la différence des sexes, mais aussi un refus de la conflictualité des rapports de sexe et une certaine hostilité à la mise en avant des inégalités de genre et de la domination masculine ».

Au fil des entretiens effectués puis au cours de mon expérience au lycée Montaigne, j'ai pu apercevoir combien le chapitre sur la socialisation pouvait être propice à de nombreuses micro-contestations, contrairement aux savoirs économiques qui n'engendrent aucune remise en question. Certains garçons du lycée Loubet, préférant l'économie à la sociologie, ont ouvertement émis des doutes face à la persistance des différences de sexe. C'est notamment le discours de Baptiste, élève de Loubet, qui n'est pas du tout convaincu par l'étude d'un extrait du roman *Vernon Subutex* de l'écrivaine Virginie Despentes dénonçant les stéréotypes de genre :

« Y a des choses je suis pas trop d'accord avec les documents. On a traité des choses sur les filles et les garçons qui sont assez obsolètes aujourd'hui. On a vu un document qui caricaturait un petit peu tout ce qui touchait à la virilité et tous les stéréotypes qu'ont les garçons et de ce que doivent faire les garçons. Même si le but c'était de faire le provoc' et de grossir les traits afin de nous faire prendre conscience de tout ça. C'est une féministe qui avait écrit un livre dessus. Elle allait un peu trop loin dans la caricature et ça perdait de son intérêt. »

J'ai rencontré les mêmes résistances lors de l'usage d'un document non factuel. Lors d'une activité de sensibilisation sur le même chapitre, j'ai fait écouter

à mes élèves le clip « Pendant 24h » de Grand Corps Malade et de Suzane. Je leur ai ensuite demandé de repérer dans la vidéo les comportements que la société attendait des garçons et ceux que la société attendait des filles. Au moment de la mise en commun, Camille est intervenue pour manifester son scepticisme vis-à-vis des éléments figurant au tableau : « Mais c'est des clichés ça M'sieur ! C'est pas la réalité ! ». Puis Nathan a professé sur le ton de l'humour : « Mais si, tous les mecs, c'est des charos ! ». Evoquer la socialisation genrée, à partir d'œuvres artistiques et non de données statistiques ou d'extraits d'entretiens, semble entraver l'intelligibilité de la socialisation différenciée selon le sexe et des hiérarchies de genre.

Pour autant, ils ne rejettent pas en bloc la démarche sociologique. Le fait d'aller plus loin dans l'analyse en expliquant la réussite scolaire selon les configurations familiales et les réussites/échecs statistiquement improbables semble même avoir permis à certains élèves de donner plus de crédit à la scientificité de la discipline sociologique et à prendre conscience de certains phénomènes qui leur échappaient auparavant. En effet, contrairement à ce que constataient Elisabeth Chatel et Gérard Grosse (2002) en 1998-1999, les cours sur la socialisation dispensés aux élèves sont beaucoup moins axés sur la socialisation primaire et la reproduction sociale. Depuis 2011, les programmes scolaires imposent aux professeur.e.s d'évoquer avec les élèves les différentes instances de socialisation primaire, les socialisations secondaires ainsi que les effets contradictoires causés par la pluralité des influences socialisatrices. Les programmes actuels sont largement inspirés des approches dispositionnalistes de la socialisation développées par Bernard Lahire et Muriel Darmon. Cette dernière était d'ailleurs membre du groupe d'expert.e.s en charge des programmes de SES en 2018. Alors que Chatel et Grosse avaient à l'époque relevé que « dans leurs écrits domine une acception assez déterministe de la socialisation » (p.129), la vision de la socialisation des lycéen.ne.s d'aujourd'hui est quant à elle beaucoup plus nuancée que celle de leurs aîné.e.s. Cette complexification du discours sociologique n'a pas entaché la popularité de ce chapitre avec 65,1% des premières qui ont répondu avoir été très intéressé.e.s par celui-ci et 26,9% assez intéressé.e.s. Les entretiens réalisé.e.s avec les élèves montrent que la plupart des élèves se sont approprié.e.s les principaux concepts du chapitre et réussissent à mobiliser de

nombreux exemples. Baptiste a été sensible au fait que l'analyse prenne en compte plusieurs dimensions et soit étayée empiriquement :

« Certaines choses qui me paraissent logique ne le sont pas vraiment. On a étudié un document sur deux petites filles qui étaient en primaire et qui avait passé un petit concours en maths et en français à passer. Elles venaient de classes populaires et on a vu que malgré qu'il y en avait une qui était en situation plus précaire, c'était l'autre qui avait des résultats moins bons. C'est plutôt contre-intuitif. Et grâce à ce texte, je me suis rendu compte qu'il y a plein d'autres choses qui rentrent en compte. On a vu l'importance de la culture écrite, quand une famille va avoir plus d'affinités à aller à la bibliothèque et quand ça rentre dans le quotidien d'un enfant, ça va lui donner plus de chances de réussir à l'école. On a vu l'influence des pairs. Une avait une cousine qui était en BEP couture et l'autre qui avait une cousine en licence de droit. Vu qu'elle est entourée de cette cousine, ça l'incite à travailler à l'école. Il ne faut pas s'arrêter uniquement à leur milieu économique mais aussi au fait qu'ils aient des ressources culturelles et l'habitude de l'écrit ou non. Ça m'a permis de comprendre comment se forment les inégalités sociales de réussite. Comme c'est des faits réels issues d'une enquête, ça rend le document encore plus vrai, et ça donne plus confiance. »

Sa réticence de départ reflète bien la tendance, repérée par Elise Tenret (2011), des jeunes diplômés et de milieu favorisé à accorder plus de légitimité à la méritocratie et à l'effectivité de celle-ci. La complexification du discours sociologique lui a toutefois permis d'accepter plus facilement l'existence d'inégalités sociales à l'école. J'ai également pu m'apercevoir des bienfaits de présenter une approche moins caricaturale et plus en prise avec le monde de la recherche. Très rapidement lorsque nous avons mis en évidence qu'il existait des inclinations à agir différentes selon notre milieu social et notre sexe, des contre-exemples en profusion ont émergé de la bouche des élèves. Ce fut notamment le cas lorsque nous avons étudié la sous-représentation des femmes en mathématiques et mis en évidence la manière dont les parents et l'école contribuaient à la plus faible appétence des filles pour cette discipline. Lola, Maud et Philippine, trois élèves ayant d'excellentes notes, se sont alors empressées d'intervenir pour me signaler que dans leur groupe de spécialité, les garçons étaient en minorité. Ma première réaction a été de leur montrer qu'elles ne pouvaient pas faire de leur expérience individuelle une généralité et qu'on observait bel et bien des différences dans le choix de la spécialité

mathématiques quand on regardait les statistiques du Ministère de l'Éducation nationale. Néanmoins, cet argument ne permet pas d'expliquer l'existence d'exceptions et n'a pas réussi à les convaincre de la portée explicative du concept de socialisation. C'est en prenant le temps de comprendre comment adviennent des transgressions de genre, en examinant tour à tour la configuration familiale, les autres propriétés sociales et les divers agents qui interviennent dans la socialisation des garçons et des filles qui adoptent des comportements attribués à l'autre sexe, que ces élèves ont fini par accepter que les individus incorporent des manières de penser, de faire et d'être socialement situées.

Cette complexification du discours sociologique n'est toutefois pas sans générer de problème. À l'inverse, la présentation des trajectoires atypiques a eu l'effet inverse chez les élèves de Sainte-Ursule. Madame Guyader s'est contentée de rappeler quelques éléments de seconde sur la socialisation et n'a pas évoqué avec eux la socialisation différentielle selon le milieu social et le genre. Lorsqu'elle les a fait travailler sur des parcours de transclasse, cela a pu provoquer un « malentendu socio-cognitif » (Bautier et Rochex, 2007) chez eux, perdant de vue la force d'inertie de la socialisation primaire et les trajectoires statistiques plus probables. J'ai rencontré la même difficulté lors de mon cours sur la socialisation. J'ai pu alors prendre conscience combien certains réflexes restaient prégnants en fin de chapitre. Nous venions alors de passer plusieurs séances sur le rôle de la socialisation familiale et d'étudier un document montrant la sous-représentation des jeunes d'origine populaire dans les filières les plus prestigieuses de l'enseignement supérieur. J'ai fait passer un extrait d'une émission de France Culture dans laquelle Youssef Badr, un magistrat ayant connu une ascension sociale, racontait son parcours et les différents moments l'ayant aidé à franchir les frontières sociales. Lorsque j'ai demandé à mes élèves ce qu'ils avaient retenu de ce podcast, j'ai été surpris par leurs réponses. Amélie a alors rétorqué que « le parcours de Youssef montre bien que des enfants de classe populaire peuvent réussir ». Si cet énoncé n'est pas faux, il avait tendance à occulter les conditions de possibilité de cette réussite exceptionnelle. Loanne, dont la mère est employée et le père ouvrier, a par la suite délivré son ressenti : « Ça fait du bien d'entendre ce genre de discours ! Ça nous montre que quand on veut, on peut. À force d'efforts, on finit par y arriver. » Je me suis ainsi retrouvé dans l'embarras. » Ce discours m'a profondément

embarrassé. Toutes les embûches qu'avait rencontré ce migrant de classe et les circonstances qui lui avaient permis d'accéder à ce nouveau statut ont été balayées par la plupart des élèves. Le discours sur la « méritocratie » reste profondément ancré chez cette lycéenne d'origine populaire. Lors de l'entretien qu'elle avait réalisé quelques semaines plus tôt, elle avait notamment mentionné le mérite parmi les valeurs qui lui avaient inculqué les membres de sa famille :

« Mes parents m'ont toujours dit que quand on veut avoir de l'argent, il faut travailler. Il faut travailler dans notre société. Quand on veut, on peut trouver du travail. Dans ma famille, ça a toujours été l'idée de toujours de persévérer, qu'il faut beaucoup travailler pour mériter, pour avoir une belle vie, une belle retraite, tout ça. Mes oncles me poussent énormément à travailler et à réussir dans la vie. C'est des valeurs qui m'ont transmis et j'aimerais leur montrer que c'est possible pour moi aussi. »

Afin de ne pas les leurrer et de veiller à leur bonne compréhension du cours, j'ai donc clos leurs interventions par un « retour aux savoirs scolaires » en veillant à ne pas participer de la « confusion entre les registres de savoir » (Deauvieu, 2009). J'ai donc pris le temps d'insister sur les différents agents et événements qui avaient participé de l'expérience de mobilité sociale de Youssef Badr. Néanmoins, une fois le cours noté et assimilé, nous avons consacré un nouveau temps d'échange, afin de rediscuter de l'espoir que pouvait susciter une telle trajectoire et de l'importance, au-delà des notes, de maîtriser certains codes écrits et oraux pour franchir les différents paliers scolaires. Comme l'avait déjà observé Fabien Truong (2010) lorsqu'il enseignait la théorie de la reproduction sociale de Bourdieu en Seine-Saint-Denis, le dévoilement des déterminismes sociaux peut être extrêmement difficile à accepter pour certains élèves, qui ont besoin de garder de l'espoir pour se plier au jeu scolaire. J'ai donc tenté de dissiper certains « malentendus socio-cognitifs », tout en essayant d'échapper à l'écueil de la « violence symbolique » d'un tel discours. La réception finale de cette séquence de cours par les élèves reste néanmoins pour moi un mystère non élucidé.

### ***Des regards sexués sur la socialisation genrée***

J'ai néanmoins pu apprécier l'an passé l'appropriation a posteriori des discours sociologiques auxquels les élèves ont été confronté.e.s. Ainsi j'ai pu remarquer combien l'évocation de la socialisation genrée au seconde et en

première avait particulièrement retenu l'attention d'un certain nombre de filles. Si aucun garçon ne rend compte de cette partie du cours, la majorité des lycéennes interrogées y fait référence. Si cela les a profondément marquées, c'est qu'au-delà du cours dispensé, celui-ci a déclenché différentes conversations, permettant aux adolescentes de développer une « conscience de genre », c'est-à-dire « la capacité à percevoir ce qui relève du genre dans leur environnement » (Masclat, 2020). Ainsi, certaines élèves de Loubet, comme Chloé, mentionnent dans leur carnet de terrain des discussions entre camarades de classe à propos du cours qu'elles ont suivi :

« VENDREDI 18 Décembre : débat sur la socialisation par genre. interaction en classe au cours du soir, durée 20 min, avec trois copines, j'ai participé à la discussion en donnant mon avis, l'atmosphère était, à l'ouverture la compréhension et l'écoute, échange intéressant car on donnait toutes notre avis, cette discussion n'a pas donné suite à une décision mais à nous faire prendre conscience des choses et qu'en fonction de notre genre nous sommes pas éduqués/socialisés pareil. »

La mention dans la sphère scolaire de l'apprentissage du régime de genre leur a donné l'occasion de s'exprimer à plusieurs sur la sexualisation des jouets et des vêtements ainsi que l'inégale répartition des tâches qui perdure dans leurs familles respectives. Au cours de notre entretien, Chloé se remémore les débats qu'elle a eues avec ses amies :

« Je me souviens qu'on parlait des stéréotypes, des on-dit qu'on a connus petites, que les hommes ça pleure moins que les femmes, que les femmes ça joue plus aux poupées. On s'est dit qu'il faudrait peut-être que si nous on a des enfants, ne pas offrir forcément des poupées à nos filles, ne pas le faire porter que du rose. Ce serait cool de mettre moins les gens dans des cases. Avec mes copines, on remarquait que, c'est bête, mais nos pères font moins la cuisine. Les choses changent mais c'est toujours ancré que ça fait moins de tâches ménagères. Mon frère, pareil, pour faire la vaisselle, il sera pas là. »

Les SES agissent davantage comme un « relais de socialisation » (Masclat, 2015) que comme un « choc biographique » venant déstabiliser leurs manières d'appréhender la différence des sexes préalablement acquise. Les jeunes femmes évoquant d'elles-mêmes les séances sur le genre ont commun d'avoir déjà pu développer une certaine vigilance aux rapports sociaux de sexe au contact de leur mère, d'une sœur, de leur groupe de pairs et des réseaux sociaux. Elles se



revendiquent pour la plupart comme féministes et évoquent les violences sexistes et sexuelles parmi les causes qui les touchent le plus. Elles se situent par ailleurs politiquement à gauche ou progressistes. La sociologie vient conforter leur vision du monde et non les doter d'un nouveau système idéologique. Ainsi pour Sybille, « quand on a travaillé sur la socialisation de genre, c'était la confirmation de ce que je savais déjà mais avec des termes plus techniques ». En effet, le cours de sociologie n'a pour autant aucun effet. La sociologie agit chez elles comme une « socialisation de renforcement » (Darmon, 2016) qui vient fixer des façons de penser, d'agir et d'anticiper l'avenir. Elle leur permet d'une part de mieux comprendre leur situation individuelle et à dénaturaliser certaines habitudes qu'elles n'avaient auparavant jamais interrogées. Mais elle agit bien au-delà des représentations. Elle les aide à tenir des positions argumentées en public. Elle leur donne des billes pour défendre leur point de vue et leur fournit des données chiffres et des connaissances scientifiques pour étayer leur propos. Cela transparait nettement dans le discours tenu par Liora :

« Ça apporte des connaissances qui ne sont pas forcément utiles que pour le lycée. Par exemple, quand je discute avec des gens de ma famille, je trouve que ça apporte, sur la socialisation, quand on parle de ça avec les proches, on a un bagage pour mieux comprendre et mieux s'exprimer. Je trouve que ça aide beaucoup. On peut parler de choses diverses comme la répartition des tâches ménagères ou ça dépend. Je trouve que la SES apporte une vision différente sur ces choses quotidiennes. Il y a des choses qu'on a intériorisées sans s'en rendre compte et justement de voir ça en cours, ça permet de se rendre compte qu'on les a assimilées. Ça permet de réfléchir à comment fonctionne notre société et ça permet de se poser les bonnes questions. Ça m'a permis de m'interroger sur l'inégalité hommes-femmes, que je connaissais avant, mais ça m'a permis d'avoir des exemples précis en étudiant des documents statistiques. Ça m'a permis de mettre des mots dessus et me donner des appuis pour argumenter. »

Si elles n'ont pour la plupart pas encore franchi le pas, elles évoquent au cours des entretiens l'envie de s'engager plus concrètement dans des associations qui luttent contre les violences faites aux femmes ou pour l'égalité salariale hommes-femmes et de participer à des collages et des manifestations contre les féminicides. Si la période du lycée leur donne peu de temps libre pour s'investir dans une telle cause,

l'enseignement des SES participe à créer les conditions d'un engagement lorsque les conditions seront davantage réunies.

Cette année, en corrigeant des auto-analyses sociologiques, j'ai encore pu m'apercevoir de la trace dont gardaient certaines filles du cours de socialisation de genre. J'ai tout d'abord pu observer les réactions spontanées générées par plusieurs documents, comme celui sur les écarts de salaire selon le sexe pour chaque décile de salaire, qui ont suscité de nombreux commentaires des filles et généré un fort sentiment d'injustice et de révolte chez certaines. Mais l'auto-analyse que j'avais demandée à mes élèves de première a permis de voir ce que conservaient les élèves une fois le cours terminé, au-delà des connaissances qu'ils sont censé.e.s restituer pour l'évaluation sommative. Ainsi Odélia a été ébahie par l'étude d'une bande dessinée inspirée du travail sociologique d'Emmanuelle Zolesio sur la socialisation des chirurgiennes, *Sous la blouse*, de Marion Mousse. Ainsi elle écrit :

« Grâce à cette BD, j'ai pu m'apercevoir que les comportements sexistes de la part des hommes à l'hôpital restent nombreux et cela m'a beaucoup surpris car je savais que le sexisme était encore présent aujourd'hui mais peut-être pas aussi virulent au sein même d'une équipe médicale. De plus ces comportements machistes sont banalisés par les hommes et femmes de l'hôpital. Ainsi j'ai pu me rendre compte que malgré toutes les avancées, les droits et les égalités que la femme a réussi à obtenir avec le temps, il y a encore du chemin à faire. »

Que la remarque vienne d'Odélia au vu de sa socialisation primaire n'a rien de surprenant. Elle a été éduquée au sein d'une famille enseignante, votant à gauche, ayant à cœur de lui transmettre des valeurs comme la tolérance et l'égalité. Elle a développé par ailleurs, au contact de ses amies, une sensibilité aigüe aux inégalités entre les sexes. Ces cours n'ont donc pas modifié son opinion mais l'ont aidée à « développer [s]on propre avis et oser exprimer [s]a pensée ».

J'ai également été confronté à des « appropriations hétérodoxes » de la socialisation genrée. Alors que les études sur le genre ont été développées dans une perspective résolument féministe qui vise à rompre avec une vision naturalisée de la différence des sexes, certain.e.s lycéen.ne.s, une fois le cours délivré, peuvent

choisir de conforter l'ordre de genre existant. Lucie, qui a grandi dans la conformité des normes dominantes de genre, a bien pris conscience de la construction sociale des différences entre les sexes mais indique dans son portrait sociologique vouloir reproduire à l'identique cette éducation lorsqu'elle sera plus grande :

« Dès mon plus jeune âge, mes parents nous ont inculqué les stéréotypes de la société. Au niveau de la danse pour moi et pour mes frères le foot. C'est ce qu'on nous inculque mais également ce qui nous semble logique. J'ai du mal à voir mes frères faire de la danse. Le foot est très médiatisé à la télé montrant la plupart du temps des hommes. Dès mon plus jeune âge, mes parents m'ont inculqué les stéréotypes en rapport avec les jouets par exemple. Pour moi, j'ai toujours pensé que les Barbie, c'était pour les filles et les voitures pour les gars. Et ceci est également ce que j'inculquerai à mes enfants car ce sont les effets de la société. »

### ***Une appréhension personnelle ou distancée de la sociologie***

Si la socialisation de genre fait différemment écho aux adolescent.e.s selon leur sexe, l'appréhension des autres parties du programme traitant de la sociologie est marquée du sceau de l'origine sociale. Certains élèves d'origine populaire interrogé.e.s ont directement fait l'expérience de certains phénomènes sociaux évoqués en cours tels que la rupture des liens sociaux, la précarité, la ségrégation spatiale, les discriminations et la stigmatisation, ou les ont côtoyés de près. D'autres ayant grandi dans un contexte social bien plus favorisé ont découvert ces réalités par le biais des médias. Ces vécus diamétralement opposés façonnent une réception très différente des contenus abordés en classe.

Meaza est une jeune femme érythréenne, élève au lycée Loubet, vivant en HLM dans un quartier prioritaire de la ville avec ses deux petites sœurs, un petit frère et sa mère, qui travaille comme agente d'entretien dans une grande entreprise. Très bonne élève au collège, elle rencontre plus de difficultés depuis qu'elle est au lycée. Elle adore la spécialité SES car elle lui permet de « mettre des mots sur des trucs qu'on savait pas expliquer ». Si la sociologie n'a pas métamorphosé ses schèmes de pensée, elle l'a toutefois aidé à réfléchir sur son expérience personnelle. Mais cette discipline lui a surtout permis d'acquérir un langage qui lui permet d'exprimer ses idées et ce qu'elle ressent :

« Quand on échange sur ça avec des personnes, on arrive désormais à mettre des mots un peu scientifiques, parce qu'on a appris ça en cours et on arrive à mettre un terme à des choses qu'auparavant on arrivait pas à expliquer. »

Parmi toutes les adolescent.e.s interrogé.e.s, c'est celle qui a fourni le carnet de terrain le plus fourni, réalisant dans de nombreux audios où elle convoque des termes sociologiques étudiés en spécialité qu'elle relie à des situations qu'elle a rencontrées. Elle évoque par exemple l'exclusion de la société d'un de ses ami.e.s migrant.e.s sans papier, qui illustre la rupture du lien de citoyenneté abordée en classe :

« Le soir quand je suis rentrée chez moi le 9 décembre, il y avait une amie qui était venue et du coup on avait un ami en commun. C'était un migrant, un étranger et il demandait un papier pour son enfant pour qu'il puisse avoir pas la nationalité mais pour qu'il puisse avoir le titre de réfugié et qu'il ait un papier de 10 ans pour qu'il reste en France. Elle en parlait. C'est elle qui l'aidait pour faire ses papiers et elle disait que c'était hyper compliqué parce qu'en fait, à chaque fois, ils le redirigeaient vers la préfecture, mais la préfecture le redirigeait sur Internet. Mais sauf que c'est une personne étranger et elle comprend pas trop le système français. Et comme elle le comprend pas, elle demande de l'aide, mais même les personnes français n'arrivent pas parce que c'est sur Internet et quand on a fini sur Internet, on va à la préfecture mais ils envoient toujours balader les étrangers. Du coup, oui, les étrangers, ils étaient tout le temps pour les papiers et tout ça, ils les renvoyaient souvent. Et en plus de ça, c'était hyper compliqué pour les étrangers parce qu'ils ne comprenaient pas. Et le problème, en faisant ça, c'est qu'on avait l'impression que finalement ils acceptaient pas vraiment les étrangers ou les migrants pour qu'ils puissent venir en France et qu'ils aient le titre pour pouvoir vivre correctement. Ça m'avait fait penser aux inégalités que pouvaient vivre les personnes étrangers, les migrants. Ça m'a fait penser au chapitre de socio sur la rupture des liens sociaux, et surtout sur la rupture des liens de citoyenneté. Le fait que quand on est des migrants et qu'on a pas de papier, on a une fragilisation du lien de citoyenneté. Dans cette fragilisation, on a un déficit de protection qui est qu'on est complètement éloigné de l'administration. »

Son cours sur la socialisation lui a également permis de mieux comprendre le fossé qu'elle a ressenti en passant d'un collège classé en éducation prioritaire à un lycée

d'élite de province. Elle y évoque tour à tour les publics de ces deux lycées, les différentes manières d'appréhender le travail, les ambiances de classes opposées ainsi que les normes vestimentaires antagonistes :

« J'étais dans un collège ZEP avant et maintenant que je suis dans un lycée renommé, ça m'a complètement changé. J'ai vu les deux mondes qui les séparaient entre eux. Et j'ai vu pourquoi ils étaient différents. Et ça m'avait fait vraiment penser au chapitre de socio où on apprend ce qui différencie les gens parce qu'ils n'ont pas les mêmes normes et pas les mêmes valeurs. Là on apprend du coup que les codes sociaux, ça ne s'imprègne pas que sur les normes et les valeurs, mais aussi sur notre façon de parler, notre façon d'imaginer, notre façon de se comporter, notre posture, nos vêtements parce que ça peut dépendre complètement de nos catégories sociales. Quand on est dans un collège ZEP, les catégories sociales, ce sont souvent des catégories d'ouvriers, d'étrangers, dans des métiers assez précaires. Quand on est dans un lycée renommé ou réputé, c'est plutôt dans des catégories de cadre ou des catégories populaires assez élevés quand même, comme professeur ou ingénieur. Et du coup, ça m'avait un peu bouleversé, ça m'avait changé, parce que j'étais habitué à être dans une norme que c'était difficile de travailler quand on est dans un collège ZEP. Il n'y a pas cet esprit de travail, de rigueur, qu'on nous impose dans un lycée réputé et qu'en fait, travailler ce n'est pas quelque chose de normal, mais c'est quelque chose auquel on se force. Quand je voyais dans mon collège ZEP, quand on nous donnait un travail, on ne le faisait pas correctement, on le décalait, c'était assez compliqué. Y avait beaucoup de bavardages, on n'était pas très disciplinés, on écoutait pas vraiment le prof. L'esprit de travail n'y était pas parce que ce n'était pas leur importance, ce qu'ils vivaient à l'extérieur en dehors de l'école était plus compliqué que de venir à l'école. [...] La mentalité est complètement différente parce que dans un lycée réputé, travailler, c'est complètement dans la norme et c'est même dans l'obligation. J'ai jamais vu une classe où il y avait énormément de bavardages. Dans mon collège ZEP, il y avait énormément de bavardages et de profs qui étaient, pas en burn-out mais presque et qui des fois pleuraient en sortant de la classe. Là, on voit le contraire, c'est plutôt des élèves qu'on voit pleurer parce qu'ils sont submergés par le travail et pas les profs qui s'en fichent un peu de ce que peuvent vivre certaines élèves par le travail énorme qu'on leur demande. Dans le lycée réputé, souvent, les élèves ne font pas leur travail de façon disciplinée parce qu'ils ont des facilités et qu'ils peuvent se permettre de le faire en même pas 5 minutes, alors que dans mon collège ZEP, souvent ils ne faisaient pas le travail et ils n'étaient pas disciplinés parce que

justement ils n'avaient pas de facilités, qu'ils ne comprenaient pas et ne voulaient pas le faire. Et ça oui du coup, je le vois vraiment, lorsque le prof de socio me dit que les catégories sociales impactent vraiment sur notre façon de voir les gens, sur le fait qu'on n'ait pas les mêmes idées, les mêmes façons de se comporter, les mêmes tenues. Au collège, c'était souvent des survêts. Les garçons pratiquement ne mettaient jamais de jeans. J'ai jamais vu un garçon mettre un jean de toute l'année. C'était impossible de le voir alors que là je vois le contraire. J'en ai vu qu'un seul ou deux mettre des survêts. Et encore, ce n'est pas vraiment assumé. Et la plupart des garçons mettent des pantalons. Et c'est peut-être bête mais en fait on voit vraiment la différence. Et même, la manière de se comporter, de marcher. Dans le collège où j'étais avant, ils marchaient avec leur style à eux et un langage très particulier, très urbain, très quartier. Et là quand je vais au lycée, c'est même des fois le contraire, où je vois des garçons avec des cravates, où je vois des garçons parler d'une manière très adulte. Y a pas ce langage que je côtoyais avant et que je connais. Du coup, même moi, j'ai été impactée par ce langage un peu urbain, cette façon de s'habiller. Mais quand je suis dans le lycée, des fois, j'essaie de moins trop parler avec le langage urbain, quartier mais j'essaie de parler et de m'adapter pour qu'eux ils puissent comprendre et qu'ils ne soient pas trop choqués. Des fois, je fais ça et des fois, j'en fais pas trop. Des fois de me dire que le fait de m'habiller tout le temps en survêt peut être mal vu dans les lycées réputés alors que dans mon collège, c'était plutôt la norme en fait. »

Si les SES n'ont pas modifié les valeurs de tolérance et d'égalité qui lui tiennent à cœur, elles lui ont donné les mots pour objectiver sa situation personnelle et mieux comprendre sa trajectoire sociale. Cela a suscité chez elle l'envie de mettre ses connaissances au profit des plus vulnérables et de s'investir dans une association qui vient en aide aux femmes ou en personnes dans la précarité. En cela, les SES peuvent participer à développer chez les lycéen.ne.s un « rapport mobilisé à leur condition sociale » (Siblot, 2018), lorsque les théories et études de cas convoquées rentrent en résonance avec ce que vivent au quotidien les adolescent.e.s.

De son côté, Lila-Rose est une élève d'un lycée privé, habitant dans une maison d'un quartier résidentiel de la métropole avec ses deux parents, cadres supérieurs respectivement ingénieur et manageuse. Elle a d'excellents résultats scolaires et suit une préparation intensive à Science Po. Comme Meaza, elle est capable de remobiliser le vocabulaire sociologique étudié en cours. Mais elle présente une vision beaucoup plus détachée et distanciée voire surplombante des théories

sociologiques qui lui sont enseignées comme le démontre cet extrait d'entretien où elle revient sur la déviance sur laquelle elle a travaillé au cours de l'année :

« Ça nous permet je trouve d'avoir notre propre avis sur des personnes. Ça nous permet de voir si dans notre lycée une personne est stigmatisée ou pas. On comprend mieux ce genre de choses. On arrive à évaluer la situation. Ça me permet de mieux comprendre des situations et de mieux savoir m'y prendre pour certaines choses. J'essaie de comprendre pourquoi, qu'est-ce qu'il a fait. Les SES nous permettent d'avoir des connaissances qui vont nous permettre de voir si un sujet correspond à la déviance. Si on connaît les caractéristiques de la déviance, ça nous permet de voir si une personne est déviante. S'ils nous disent aux informations qu'une personne est déviante mais que nous on sait que ça rentre pas dans la définition de la déviance, on sait qu'il faut pas les croire. Pour moi, c'est comme la délinquance, c'est quelqu'un qui a un comportement puni par la loi ou quand on est mal vu par la société. Parfois, dans l'actualité, on peut voir que des personnes font un crime où on n'a pas vraiment de preuve mais on va lui dire que c'est un délinquant alors que pas du tout. Par exemple, les personnes de cité, on va dire directement parce qu'elles viennent de cité : ah ceux-là c'est des délinquants. On n'a aucune preuve. Cela représente bien le monde en général. Parfois on va voir un sujet, on va voir un titre, on ne va pas du tout creuser. Au quotidien, parfois on est avec des amis, elles vont me dire : « Ah tiens, des personnes de cité ! ». En fonction de sa catégorie sociale, on va te mettre dans une case et c'est dommage. Les médias vont avoir tendance à défendre ce qui les arrange. Elles vont défendre des hommes politiques alors que des rappers ils vont tout de suite dire que c'est des délinquants. Alors que des hommes politiques, ça peut aussi être des délinquants. Je trouve que les JT n'ont pas un avis assez objectif. »

La manière dont Lila-Rose conte la déviance est aux antipodes de celle de Meaza sur la rupture des liens sociaux. Elle ne témoigne d'aucune expérience personnelle de comportement déviant ou de stigmatisation. Le ton de ce récit est très impersonnel. Elle prend de la hauteur et se sent en droit et en capacité de juger qui est stigmatisé.e ou non, qui est déviant.e ou non. La déviance est un objet de consommation médiatique ou de conversation amicale. Elle use d'ailleurs des concepts étudiés en classe pour mettre en scène sa tolérance et se distinguer de ses ami.e.s et des journalistes qui feraient preuve d'une « faute de goût » (Tissot, 2018) lorsqu'ils jettent l'opprobre sur les habitant.e.s de banlieue. Elle affiche au passage un dédain pour le personnel politique, typique des classes supérieures

observées par Éric Agrikoliansky et Kevin Geay (2020). Au cours de son entretien, elle rapporte s'intéresse davantage à « l'actualité américaine » Ici, la sociologie ne semble pas favoriser le développement de nouvelles dispositions politiques chez cette élève mais les savoirs appris semblent être recyclés au service de sa propre vision du monde. Toutefois, cette matière l'aide à participer aux discussions familiales car désormais elle peut avoir « des discussions plus intéressantes que quand [elle] était plus petite. »

### **3. La science politique, un langage qui s'apprend**

Comme les enseignements des Instituts d'études politiques agissent comme « des vecteurs de familiarisation et des intermédiaires culturels avec la politique et l'actualité » (Michon, 2006), on aurait pu imaginer que les chapitres de science politique en SES aient les mêmes effets. On aurait pu penser que des savoirs dispensés dans ce domaine donnent de manière automatique des clés de compréhension de l'espace politique aux élèves les moins politisé.e.s et puissent exercer en retour une influence sur leur intérêt pour la politique. Grâce à l'exposé de deux expériences antinomiques, nous verrons que la science politique peut exercer des effets contradictoires. Dans certaines conditions, elle peut accroître les inégalités de politisation, lorsque nous faisons comme si le langage politique est évident pour tou.te.s les lycéen.ne.s. Au contraire, dans d'autres configurations, elle est susceptible de réduire cet écart, dès lors que nous revenons avec eux sur les principes de base du champ politique.

#### ***Quand la science politique renforce la mise en retrait du jeu politique...***

Pour les élèves de Sainte-Ursule et de Loubet, les cours de science politique en classe de première avaient conduit à reproduire et renforcer les inégalités de politisation entre les élèves. Le chapitre dispensé sur l'opinion politique avait davantage participé à éloigner les élèves les moins politisé.e.s alors qu'il avait permis à ceux qui sont déjà doté.e.s de connaissances politiques d'exposer en classe les savoirs qu'ils avaient préalablement intériorisé dans la sphère familiale et de modifier leur appréhension des sondages et du fonctionnement de la vie politique.



L'attrait pour la politique s'avère être la variable la plus discriminante concernant la curiosité ou non affichée à l'égard de la séquence sur l'opinion publique. Rares sont les élèves qui montrent à la fois de la désaffection envers ce chapitre et une préoccupation pour la vie politique (12,5% chez les beaucoup intéressé.e.s, 20 % chez les assez intéressé.e.s, cf figure 2). Parmi les lycéen.ne.s peu attentif.ves à la chose politique, presque la moitié n'a pas trouvé ce cours enthousiasmant (58,3% chez les peu intéressé.e.s et 50,0% chez les pas intéressé.e.s).

**Figure 2. L'intérêt pour le chapitre sur l'opinion politique selon l'intérêt des élèves pour la politique**

	Intéressé.e.s par le chapitre	Non intéressé.e.s par le chapitre	Total	Effectif
Beaucoup intéressé.e.s par la politique	87.5	12.5	100.0	16
Assez intéressé.e.s par la politique	80.0	20.0	100.0	25
Peu intéressé.e.s par la politique	58.3	41.7	100.0	12
Pas du tout intéressé.e.s par la politique	50.0	50.0	100.0	4
Ensemble	75.4	24.6	100.0	57

Lors des entretiens menés avec les jeunes ayant le moins de repères politiques, ce sont l'indifférence voire le rejet qui prédominent au sujet des cours ayant trait à la science politique. Le chapitre sur l'opinion publique n'a pas permis de les réconcilier avec un univers qu'ils considèrent souvent comme abstrait et répugnant. Il les a même conforté.e.s dans l'idée que la politique n'était pas faite pour eux. Fatiah, élève de première à Loubet, partageant à plusieurs reprises le dégoût que lui inspire la politique, n'a par exemple pas du tout apprécié cet enseignement et ne se souvient même plus du titre du chapitre :

« Le chapitre de science politique, c'était pas celui que j'ai préféré. Non moi dès ça que touche la politique, j'aime plus trop. C'est un monde fermé la politique. Dès que

ça touche la science politique, où on voyait... Je sais pas il y avait quoi en science politique. » (*Elle hésite et regarde ses cours.*)

Traitant des sondages d'opinion et de leur impact sur la vie politique, ce chapitre s'attarde sur des enjeux qui la dépassent complètement et auxquels elle n'a jamais été confrontée dans sa vie extrascolaire. En effet, cette élève n'aime pas suivre l'actualité qu'elle trouve ennuyeuse. Cela n'est donc pas surprenant que Fatiah peine à s'intéresser à cette partie puisque l'opinion publique abordée tout du long ne lui évoque rien de tangible :

« Dès que ça touchait à l'opinion publique, je voyais pas d'exemple direct. Limite, j'allais regarder sur Internet un exemple parce que ça ne me parlait pas. L'opinion publique dont on parlait en classe, je savais même pas ce que c'était. Les informations, de base, c'est pas trop mon truc. Franchement non. Les médias, c'est plutôt répétitif, ça bourre trop le crâne. Franchement, je suis vraiment pas politique, c'est-à-dire que je m'intéresse vraiment pas.. »

Si l'expérience sociale des élèves peut entraver certains apprentissages en SES en créant des « malentendus sociocognitifs » comme l'a montré Deauvieu (2009), l'absence de références extrascolaires, sur lesquelles les lycéen.ne.s peuvent s'appuyer, n'est pas forcément gage de meilleure réussite. Alors qu'en économie, Fatiah réussit à s'appropriier les termes et mécanismes savants à l'aide d' « exemples qui lui parlent », sa méconnaissance du champ politique l'amène à adopter une « attitude de conformité » (Bonnéry, 2007) peu favorable à sa réussite. Elle recopie et apprend des définitions qu'elle ne comprend pas, ce qui ne lui permet pas de s'approprier réellement les savoirs de science politique et engendre des difficultés scolaires.

Cette expérience négative n'a pas seulement des répercussions sur ses résultats scolaires. En échouant à répondre aux attentes de cette spécialité et étant confronté à de mauvaises notes, elle a acquis par la même occasion des « dispositions à l'auto-déshabilitation » (Gaxie, 2007) dans le domaine politique. A l'avenir, elle pourrait ne pas se sentir autorisée à prendre part à des conversations politiques, du fait des jugements négatifs portés sur elle par l'institution scolaire. Cette scène de socialisation n'est donc pas anodine puisqu'au lieu de l'initier à un

espace qui lui était inconnu, la science politique l'exclut une nouvelle fois du jeu politique en renforçant son sentiment de ne pas être compétente.

Alors que les cours de sociologie ont eu des effets de politisation pour Mierza, le chapitre de science politique n'a pas eu le même retentissement. Dans son carnet de terrain déjà, elle me confiait que la vie politique était « quelque chose de très grand, très vaste, qui ne [lui] parle pas beaucoup ». Au cours de l'entretien, elle reconnaît certes avoir compris l'importance que revêt la médiatisation dans la vie politique, mais cet univers lui paraît toujours aussi étranger, et l'incite à devenir une « abstentionniste hors du jeu politique » (Jaffré, Muxel, 2000), s'estimant trop peu instruite sur le sujet pour pouvoir s'exprimer :

« En science politique, on avait parlé des sondages. J'ai compris que ça avait beaucoup d'impact sur notre société mais ça m'a pas impacté dans mon opinion à moi personnelle. Mais la science politique, ça reste compliquée. J'ai du mal des fois à comprendre la vie politique. Et quand je la comprends, je trouve que c'est trop compliqué. Je la trouve trop compliquée la politique. Même s'il y a plein de facteurs qu'on doit essayer de comprendre, pour pouvoir analyser et tout ça. Puis la politique, je m'intéresse pas vraiment. Ça me parle pas beaucoup. Dans la classe, y en a plein qui disent qu'ils voteront dès qu'ils auront 18 ans. Moi, je voterai pas quand j'ai 18 ans mais plutôt quand j'aurai compris comme ça fonctionnait. Non, ça sert à rien de voter si je comprends pas et ça me parle pas. »

Pour les élèves ne disposant pas d'un cadre familial propice à la transmission de repères politiques, ni l'éducation morale civique ni l'histoire-géo ne semblent avoir réussi à leur fournir les instruments qui leur manquaient pour se familiariser avec les enjeux politiques. En SES, le cours sur l'organisation de la vie politique est rarement étudié. Seulement 28,8% des professeur.e.s l'avaient traité en mars 2020 selon une enquête réalisée par l'APSES auprès de 753 enseignant.e.s (2020). Aucun.e des élèves interrogé.e.s durant l'enquête ne l'a d'ailleurs suivi. Les lycéen.ne.s peu politisé.e.s se retrouvent donc à travailler sur les effets des sondages sur la démocratie, la participation et la volatilité électorales, sans connaître le rôle et le fonctionnement des institutions, des élections et des principaux acteur.rices de la vie politique. Ainsi Madame Guyader, professeure au lycée Sainte-Ursule, constate depuis quelques années l'absence d'outillage

politique chez ses élèves mais admet sa relative impuissance face à cet état de fait :

« Avec les élèves actuels, j'ai l'impression qu'il y en a très peu qui ont des repères politiques. Au maximum, ils vont avoir une sensibilité politique. C'est quelque chose qui leur est très mal transmis. Il y a une demande qui existe de leur part à laquelle je n'ai pas encore accédé car je ne sais pas vraiment trop comment m'y prendre. Leur demande est récurrente et qu'ils n'ont tellement pas de repères qu'ils ne savent pas par quel bout prendre le machin en fait. On part toujours du fait que c'est acquis mais on ne sait pas à quel moment c'est acquis. »

### ***... et conforte le sentiment de compétence des plus disposé.e.s à en parler***

Si l'enseignement dispensé sur l'opinion publique n'a pas eu la faveur des lycéen.ne.s éloigné.e.s du jeu politique, il a été fortement apprécié du reste de la classe, si on s'en réfère aux résultats obtenus par questionnaire et aux témoignages recueillis. Cela a permis de conforter le sentiment de compétence des plus disposé.e.s à en parler. C'est le cas de Baptiste, élève à Loubet, qui a pu discuter de l'influence des sondages sur la vie politique avec son père un vendredi soir en voiture après les cours. Il a pu remobiliser des connaissances vues en cours quand son père lui donnait des exemples d'élections qui avaient été biaisées par la prépondérance des sondages. Cela l'a aidé à illustrer le cours qu'il venait d'avoir. Ces lycéen.ne.s entretiennent un « rapport affiné à la politique » (Aldrin, de Lassalle, 2016) et se tiennent quotidiennement informé.e.s de l'actualité politique et internationale. Ils avaient déjà été confronté.e.s à la télévision ou sur les réseaux sociaux aux sondages d'opinion abordés dans ce chapitre. Les réserves émises à leur encontre par les sociologues peuvent donc les toucher et modifier leur perception des sondages publiés dans les médias, comme le rapporte Emma :

« Je ne me rendais pas compte de la manière dont l'opinion publique influence les politiciens et les politiciens se servent de l'opinion publique pour nous influencer. Les sondages, ça ne représente pas très bien la société. Oui, avant les sondages, je disais : « Maman, regarde, c'est impressionnant toutes ces personnes qui pensent ça ! ». Maintenant, je suis plus attentive à la construction de ce sondage pour me faire un avis. Je regarde le taux d'abstention et les gens qui n'ont pas répondu. Je ne me dis plus que c'est la population qui pense ça quand je vois un

sondage. Avant je me disais que c'était très représentatif de la société alors que maintenant pas du tout. »

Si aucun écart entre les filles et les garçons de milieu favorisé n'est repérable dans l'intérêt porté à cette séquence, son appropriation diffère fortement selon le sexe des élèves. Bien que je n'aie pas pu observer directement la distribution genrée des paroles au sein de la classe, les échanges menés avec des élèves de Sainte-Ursule sont assez éloquentes de ce point de vue. D'un côté, les adolescentes reviennent sur les propos de leur camarade masculin et concèdent n'être pas intervenues durant cet échange. De l'autre, les garçons exposent fièrement leur maîtrise de l'actualité et leur participation au débat dans la classe. C'est le cas notamment d'Eytan, qui discute quotidiennement de politique avec ses parents titulaires d'un BAC+5, avec qui il peut « confronter un peu ce qu'on a étudié ». Les cours de SES ont été l'occasion pour lui de faire fructifier son suivi assidu de l'actualité en montrant à ses camarades et à sa professeure les informations qu'il a engrangées, comme en témoigne cet extrait :

« Oui, oui, ça nous arrive pas mal de parler d'actualité. Par exemple, hier, vendredi, on a parlé de la démocratie d'opinion. Et on a parlé par exemple de Jean-Luc Mélenchon ou par exemple d'Emmanuel Macron, qu'il n'avait pas en fait de réelle base politique solide derrière lui. Voilà. C'était assez intéressant. [...] Par exemple, hier, quand on a parlé d'Emmanuel Macron qui n'a pas de base politique solide, on a aussi parlé de Jean-Luc Mélenchon ou de Robert et Emmanuelle Ménard. Je vais pas dire que ça concerne toute la classe, c'est quand même assez un groupe d'élèves plutôt réduit. C'est pas un débat global de classe. C'est plutôt entre Madame Guyader et quelques élèves. »

### ***Quand la science politique renforce ou familiarise les élèves à la vie politique***

Mon année de fonctionnaire stagiaire au lycée Montaigne m'a conduit à infléchir le constat dressé sur les cours de science politique au lycée. Ces chapitres n'entretiennent pas systématiquement les inégalités de compétence politique entre les élèves, mais peuvent bel et bien conduire à transformer leurs représentations et leurs attitudes politiques. Conscient du caractère abstrait de l'opinion publique pour certain.e.s élèves, j'ai choisi de traiter le chapitre sur le vote avant celui sur l'opinion publique. Dans une année d'effervescence électorale avec la campagne

présidentielle, le chapitre sur le vote a fortement capté leur attention. Pour beaucoup d'entre eux, c'est le chapitre qu'ils ont préféré. Pour les plus familiarisé.e.s à l'univers politique comme Amélie, dont la belle-mère est conseillère départementale, cela leur a notamment permis de mieux comprendre pourquoi certaines personnes ne se déplacent pas aux urnes :

« Les SES m'ont permis d'enrichir mes connaissances et d'apprendre de nouvelles choses. Le chapitre sur le vote, ça m'a permis de mieux comprendre pourquoi certains s'abstenaient. Je pensais pas que ça dépendait du travail et de l'intégration sociale. »

Mais au-delà des savoirs de sociologie politique délivrés, ce cours a constitué pour certain.e.s une voie d'accès à un monde qui leur apparaissait jusque-là comme ésotérique et ennuyeux. Ainsi, de nombreux.ses adolescent.e.s ont pu acquérir au cours de ce chapitre un vocabulaire qui leur faisait défaut et développer de la « compétence politique », c'est-à-dire « la possession de connaissances savantes et pratiques nécessaires pour produire des actions et des jugements proprement politiques » (Bourdieu, 1979). Désormais pourvu.e.s de repères pour déchiffrer le monde politique, cela les a conduit.e.s à incorporer des « dispositions à l'auto-éducation » (Gaxie, 2007), en leur donnant de l'assurance pour participer à des conversations sur des sujets politiques avec leur entourage. Ce chemin parcouru, en l'espace de quelques semaines de cours, est très bien décrit par Dorine, fille d'un agent de sécurité et d'une aide-soignante :

« Avant le lycée, j'avais pas trop d'intérêt. Mais cette année, on a eu beaucoup de cours en SES qui ont permis de mieux comprendre le langage politique. Y avait beaucoup de mots et d'expressions qu'on utilisait mais qu'on savait pas définir. On les utilisait parce qu'on entendait nos parents alors que maintenant je comprends mieux les enjeux. Clairement, j'ai vu une évolution. Je suis plus capable de participer à un débat en ayant des idées structurées et claires, en utilisant des mots que je comprends parfaitement de A à Z. En cours de SES, on reçoit un enseignement politique que beaucoup de monde n'ont pas reçu alors qu'ils ont aujourd'hui le droit de vote et sont citoyens. Je pense que j'en sais plus que certaines personnes. »

Le travail effectué sur le clivage gauche-droite les a profondément marqué.e.s et revient de manière récurrente dans les entretiens réalisés. Pourtant, il n'est pas explicitement demandé aux enseignant.e.s de SES d'expliquer aux

élèves ce que recouvrent ces catégories d'entendement politique, alors que nous devons montrer que le déclin de l'identification politique est une des causes de la volatilité électorale. M'étant aperçu lors de la phase sensibilisation de leur faible maîtrise des prérequis pour appréhender le champ politique, j'ai choisi de consacrer une séance entière de deux heures à cette question. Je les ai fait réfléchir en groupe sur ce qui signifient les notions de gauche et de droite, et leur ai demandé de positionner les différents candidats à l'élection présidentielle et les partis politiques sur cet échiquier. Cela les a aidé à se forger une opinion et s'estimer légitime de participer sur ces questions, comme le souligne Nathan, dont les parents sont officiers dans l'armée :

« En vrai, là SES, ça a aidé à se sentir compétent, dans le sens où on a un peu étudié la politique plus en profondeur. Ça élargit les connaissances qu'on a sur la politique. Mon sentiment de compétence s'est élargi à ce moment-là. En vrai, ça m'aidait à comprendre de nouveaux points. En mode, par exemple, le clivage gauche-droite, le libéralisme culturel et tout, c'est pas des points que tu abordais chez toi. Alors qu'en cours, on l'aborde et ça permet de mieux se positionner sur les partis et les candidats. »

Cette séquence a augmenté l'intérêt pour la politique des lycéen.ne.s quel que soit le milieu social d'origine et le rapport à la politique des parents. Pour les élèves doté.e.s d'un fort capital culturel et suivant avec attention la vie politique, cela a renforcé des dispositions politiques préalablement intériorisées. Ainsi, Tristan, fils d'enseignants, qui a déjà mené une campagne municipale pour son père, a élargi son spectre de connaissances politiques et trouve désormais plus facile de tenir des conversations à ce propos avec ses proches :

« Les cours de SES ont renforcé mon intérêt pour l'actualité car ça me fait apprendre davantage d'informations sur le sujet. Nous avons appris à placer sur le clivage gauche-droite la plupart des candidats. Il y en avait que je connaissais que de nom voire pas du tout. Les placer était intéressant car j'ai pu découvrir de nouveaux partis que je ne connaissais pas avant. Ils ont aussi renforcé ma capacité à parler de politique. Vu qu'on en parle en cours, ça nous invite à mener des recherches complémentaires et ça permet d'agrandir nos connaissances sur le sujet et de pouvoir en parler avec plus d'aisance autour de nous ou avec nos camarades. »

Pour certain.e.s jeunes ayant grandi dans une famille très alerte de la vie politique, les SES ont même pu déclencher un intérêt pour la politique, qui était resté jusque-là latent, faute de vulgarisation. C'est ce que rapporte par exemple Domitille, fille de professeur.e.s des écoles, qui bien que vivant dans un cadre propice à la politisation, n'avait pas forcément un grand attrait pour la chose politique, avant d'entrer en première et de bénéficier de leçons sur le sujet :

« Au début de l'année, j'étais un petit peu intéressée par la politique, mais pas autant que maintenant. Mes parents et mes grands-parents aiment bien parler de politique. Ils en parlent un peu tous les jours, surtout mon père. Quand j'étais petite, j'aimais pas ça. Je voulais pas en parler. Avant, j'aimais bien les écouter un peu mais quand c'était des grandes discussions sur ça, ça m'agaçait un peu parce que je comprenais pas tout. Ma famille m'a pas vraiment enseigné des choses. Ils m'ont pas poussé à apprendre telles choses ou telles choses. Comme je les ai souvent entendus parler, pendant les repas de famille, j'ai appris des choses, mais au début, j'étais pas vraiment intéressée. C'est en grandissant que ça commence à changer. Maintenant je me dis que c'est important pour la vie de tous les jours. Grâce aux SES, on apprend plein de choses sur l'actualité et sur la politique, et c'est très intéressant. Depuis le chapitre sur le vote, je connais beaucoup plus de choses. J'en parle beaucoup avec ma famille pendant qu'on mange et j'aime bien participer car je connais plus de choses quand mes parents en parlent. »

Pour les lycéen.ne.s appartenant aux classes populaires, dont les parents sont très éloigné.e.s de la sphère politique, cela leur a permis de se familiariser avec cet univers et de développer un goût pour celle-ci. Pour Maëva, fille d'une auxiliaire de puériculture et d'un électricien, ce sont les cours de SES qui ont été le support de son intérêt pour la politique :

« Mon intérêt date d'il y a pas longtemps. Avant, on parlait juste nom de président, pas de leurs motivations. J'ai commencé à entendre en parler au lycée. En famille, on n'en parle pas. Mes parents ont arrêté après le bac. Mes parents font pas du tout de politique. Tout ce qui est clivage gauche/droite, ils savent pas se positionner. Ça les intéresse pas plus que ça. C'est vrai que les cours de SES aident à mieux comprendre. On se sent plus en capacité de pouvoir donner son opinion. Il y a plein de choses que j'ignorais avant d'aller dans les cours de SES, que maintenant je sais. L'année dernière, le clivage gauche-droite, j'étais pas du tout au courant. Je savais qu'il y avait une gauche et une droite, mais je savais pas ce que représentait



la gauche et ce que représentait la droite. C'est pareil pour les candidats. Je connaissais pas les partis et je savais pas du tout les différences. J'ai toujours la même vision des choses mais avec le lycée, ça m'a aidée à affirmer mes idées sur le sujet.

Les cours de SES peuvent également contribuer à encourager la participation aux élections des jeunes qui n'ont pas été acculturé.e.s à cette pratique. Pourtant, je ne les ai pas incitées solennellement à se rendre aux urnes et nous avons étudié les raisons qui poussent certaines personnes à bouder l'isoloir. Issue d'une famille dans laquelle la politique est un non sujet, Lucie, fille d'une agente d'entretien et d'un peintre en bâtiment, projette désormais d'aller voter du fait qu'elle ait eu des cours sur la vie politique :

« Je m'intéressais pas trop à la politique au début d'année. On en parle pas du tout dans ma famille. Quand on m'en parlait, je me sentais un peu seule, car comme j'étais la seule qui ne s'informais pas via les informations et les médias. Je me sentais un peu jugée. Du coup, je me sentais pas comme les autres personnes qui s'informaient plus que moi. A force d'en parler dans les cours de SES, ça m'a permis de découvrir ce que c'était. J'apprécie un peu la politique maintenant. Peut-être quand je serai plus grande, je pourrai aller voter, alors que mes parents le font pas. Moi, comme j'ai suivi des cours, grâce à ça, je peux comprendre ce que c'est et que c'est quand même important dans la vie. »

Comme Camille Masclet (2015) l'a montré à propos des filles de militantes féministes, la socialisation politique n'est pas un « processus [...] unidirectionnel » et on peut apercevoir des « effets de socialisation inversée », où les enfants transmettent manières de penser et d'agir dans le domaine politique à leurs parents. Ainsi, les adolescent.e.s qui possèdent davantage de repères politiques que leur famille, ne gardent pas leurs connaissances pour elleux mais les partagent à leur entourage :

« Chez moi, c'est moi qui apprends à mes parents quel candidat veut quoi. C'est vrai que je les aide un peu à savoir pour qui voter. »

Si les SES sont dans certaines conditions susceptibles de promouvoir de nouveaux comportements politiques, les élèves conviennent unanimement que cet enseignement n'a pas modifié leurs opinions politiques. Ainsi, comme l'exprime

Cécilia, dont les parents sont propriétaires et gestionnaires de chambre d'hôtes, elle dispose certes de connaissances supplémentaires mais celles-ci n'ont pas fondamentalement modifié son système de valeurs :

« Les cours n'ont pas modifié ma perception et mon opinion. Ça m'a juste permis de savoir plus de choses, de mieux comprendre l'actualité et de m'y intéresser encore plus. Mais non, ça n'a pas changé mon avis. »

C'est ce que confirme Loanne, pour qui les professeur.e.s ont un devoir de neutralité et n'exercent aucune influence sur ses opinions politiques :

« Je pense que quand on a des valeurs, on a du mal à s'en séparer. Je pense pas qu'ils changeront cet avis sur moi comme ça. Comme on le sait, les profs doivent être impartial à ce sujet-là. Les professeurs sont pas là pour donner leur avis ou nous faire changer d'avis. Je pense que ça n'influence pas mes choix politiques. »

## **Conclusion**

### ***Synthèse du mémoire***

On peut constater à l'issue de cette étude que les SES ont des effets ambivalents sur la socialisation politique des lycéen.ne.s car les différentes disciplines n'engendrent pas les mêmes résultats sur leurs manières de penser et d'agir dans le domaine politique. Lorsqu'on interroge les élèves a posteriori sur les cours de SES qu'ils ont reçu, on peut se rendre compte que l'économie laisse moins de traces que la sociologie et la science politique. Elle semble uniquement capable de transmettre un lexique qu'ils seront peut-être amené.e.s à côtoyer en lisant ou regardant les actualités. Elle ne donne toutefois pas l'outillage nécessaire pour comprendre les débats économiques qui scandent la vie démocratique. Elle peut même générer des effets pervers, en laissant de côté les élèves les moins à l'aise sur la scène scolaire, qui se retrouvent vite découragé.e.s par le langage mathématique et pointu utilisé. La sociologie aussi connaît des résistances mais semble offrir davantage d'opportunités de politisation. La complexification du discours proposé apparaît propice à la prise de conscience des rapports de pouvoir qui structurent la société tandis qu'un discours plus simplificateur peut susciter plus de perplexité. Lorsque les théories proposées rentrent en convergence avec l'opinion initiale des élèves, les savoirs sociologiques peuvent être appropriés à des

fins rhétoriques dans des conversations familiales ou amicales. Dans certaines situations, les cours dispensés peuvent même encourager certaines adolescentes à s'engager dans le monde associatif. Les chapitres de science politique ont quant à eux des résultats contrastés, selon la manière dont ils sont enseignés. Lorsque les enseignant.e.s ne tiennent pas compte de l'absence de repères politiques chez certain.e.s jeunes, la science politique a toutes les chances de conforter les inégalités de politisation entre les lycéen.ne.s. A l'inverse, en prenant le temps nécessaire pour diffuser à ceux éloigné.e.s les notions nécessaires pour comprendre les enjeux politiques et s'orienter face à l'offre politique, la science politique conduit les élèves à se sentir davantage autorisé.e.s à participer à des conversations politiques et les encouragent à participer à des élections.

Si les SES n'ont pas d'effets transformateurs aussi puissants que d'autres cadres de socialisation comme les organisations militantes, ses produits ne sont pas pour autant négligeables. Bien entendu, le rapport au politique des lycéen.ne.s dépend étroitement de la socialisation initiale, et particulièrement de la socialisation familiale, comme l'atteste la diversité des attitudes politiques au sein d'un même classe. L'enseignement des SES intervient d'autre part dans une période moins propice à l'engagement politique que les années post-bac. En effet, bien que de nombreux.ses lycéen.ne.s envisagent de s'investir à l'avenir pour certaines causes, très rares sont ceux qui ont franchi le pas. Ils déclarent souvent ne pas avoir le temps avec le rythme effréné du lycée (27h30 de cours obligatoires, en dehors des heures dévolues à la vie de classe, à l'accompagnement personnalité, à l'enseignement moral et civique et aux options) et préfèrent consacrer leur temps libre à leurs loisirs et leurs ami.e.s. De plus, les SES ne peuvent qu'avoir une emprise limitée sur les représentations et les attitudes des adolescent.e.s, du fait que les élèves n'y sont plongé.e.s que quelques heures de la semaine. Toutefois, les témoignages recueillis montrent que l'influence des SES ne s'arrête pas aux murs de la salle de classe et que des discussions sur des contenus abordés en cours peuvent émerger en dehors dans les cercles familial et amical. Ainsi, l'enquête réalisée a pu montrer que les SES sont susceptibles de prolonger et entretenir certaines dispositions politiques acquises durant la prime socialisation, en offrant des outils argumentatifs et une légitimité supplémentaire pour participer à des conversations politiques avec son entourage. Elles peuvent également

encourager les élèves à suivre davantage l'actualité sociale et politique, même si certains enseignements comme l'HGGSP semblent parvenir davantage à cet objectif, en proposant des activités impliquant davantage les élèves dans ce processus. Dans certains cas, l'enseignement prodigué peut même infléchir les comportements politiques des jeunes. Il peut parfois conduire à entrer dans la vie associative ou encore modifier leur rapport au vote. Il ne semble cependant pas en capacité de bouleverser les préférences idéologiques et électorales des jeunes. Si l'évolution des croyances et des convictions est difficile à évaluer, les adolescent.e.s interrogé.e.s à ce sujet n'ont pas l'impression d'avoir changé d'opinion politique, au contact de leur professeur.e.

### ***Limites du mémoire***

Les autres impératifs de l'année de stage (les cours donnés, la préparation des cours, la correction des copies, la disponibilité pour les élèves, les appréciations à remplir, les différentes réunions...) n'ont pas forcément permis une analyse aussi fouillée et rigoureuse que souhaitée, faute de temps de disponible et d'esprit disponible à la recherche. Au-delà, le dispositif d'enquête comporte des limites et laisse de nombreuses questions en suspens. Sans remettre en cause les données recueillies, on peut tout d'abord se demander si les réponses des élèves ne souffrent pas d'un biais de conformisme. Celui-ci était toutefois limité avec les élèves de Sainte-Ursule et de Loubet, puisque la participation à l'enquête était facultative et je n'étais pas identifié à un enseignant ou à un autre membre exerçant une autorité au sein de l'institution. Cela s'est d'ailleurs ressenti durant les entretiens puisque la parole était relâchée et iels m'ont très facilement tutoyé. On peut craindre que les propos de mes élèves souffrent davantage d'un manque de sincérité, du fait de la relation asymétrique qui existe entre un professeur et sa classe. Néanmoins, on peut imaginer que des déclarations fallacieuses auraient généré des réactions interloquées ou rieuses de la part du camarade qui posait les questions. D'autre part, des élèves très éloigné.e.s de la sphère politique ont admis sans aucune difficulté en classe de seconde se désintéresser complètement des élections et des actions du gouvernement. N'ayant mené aucune observation ethnographique en tant que simple spectateur, j'ai difficilement pu rendre compte d'appropriations déviantes et moins conformes aux attendus scolaires.

Si le matériel qualitatif récolté a permis de voir comment certaines situations pouvaient entraver ou stimuler la politisation des élèves de première, cela ne nous dit rien de la situation à laquelle sont confronté.e.s la majorité des étudiant.e.s suivant la spécialité SES. Une étude quantitative permettrait de monter en généralité et de savoir si en moyenne les SES sont un levier ou un obstacle à la conscience de sa propre condition sociale et à la participation politique. Une étude longitudinale, suivant sur un temps plus long des jeunes ayant opté pour cette filière, aurait pour vertu de mieux documenter les effets de cette socialisation scolaire, au-delà de l'année de première. En effet, cette enquête ne nous dit rien sur la durabilité des changements repérés. Cela aurait été pertinent de les interroger à différents moments de leur scolarité pour saisir l'évolution de leur manière de parler et permis une description plus fidèle du travail socialisateur des SES. J'aurais été alors moins dépendant de propos recueillis dans un entretien unique et cela m'aurait aidé à « éprouver la permanence ou la transformation des catégories ordinaires utilisées pour lire et dire le monde social et politique » (Marchand-Lagier, 2016). En outre, cela aurait été intéressant d'étudier les effets des SES sur des élèves de terminale puisqu'ils disposent d'un enseignement des SES plus conséquent (6 heures au lieu de 4) mais dans le même temps fortement contraint par la préparation des épreuves de spécialité. Les conclusions auraient été peut-être différentes pour l'économie car certains objets étudiés (le chômage, le commerce international, les politiques climatiques) sont peut-être davantage en adéquation avec les préoccupations des lycéen.ne.s. J'aurais également souhaité voir si le chapitre sur l'engagement politique pouvait produire des effets de transformation semblables à ceux observés pour le chapitre sur le vote. Enfin, une comparaison de l'apport des SES à la socialisation politique des adolescent.e.s avec celui d'autres enseignements de spécialité ou dispositifs scolaires aurait concouru à mieux cerner les spécificités des SES.

## Bibliographie

Achin Catherine, Naudier Delphine, « Trajectoires de femmes "ordinaires" dans les années 1970. La fabrique de la puissance d'agir féministe », *Sociologie*, 2010/1 (Vol. 1), p. 77-93.

Agrikoliansky Éric, Geay Kevin, « La bourgeoisie économique : une « classe mobilisée », mais comment ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2020/2-3 (N° 232-233), p. 14-29.

Aldrin Philippe, de Lassalle Marine, « Ce que faire parler de politique veut dire : Remarques sur la relation d'entretien et le parler politique à partir d'une enquête sur le rapport ordinaire à l'Europe », dans : François Buton éd., *L'ordinaire du politique. Enquête sur les rapports profanes au politique*. Presses universitaires du Septentrion, « Paradoxa », 2016, p.299-321.

Amsellem-Mainguy Yaëlle, « Inégalités intragénérationnelles au moment de l'entrée dans l'âge adulte. Apports des sciences sociales », *Vie sociale*, 2020/1-2 (n° 29-30), p. 37-53.

Angeloff Tania, Bessière Céline, Bonduelle Arnaud *et al.*, « Enseigner le genre : un devoir de dissidence. Retour sur quatre années d'introduction à la sociologie du genre à l'université Paris-Dauphine », *Travail, genre et sociétés*, 2014/1 (n° 31), p. 85-99.

Apses, « Résultats de l'enquête conduite par l'APSES sur la mise en œuvre de la réforme des programmes de sciences économiques et sociales en première et en seconde », rapport militant, 2020.

Bargel Lucie, Darmon Muriel, « Socialisation politique : moments, instances, processus et définitions du politique », Notice pour l'encyclopédie en ligne *Politika*, 2017.

Barhoumi Meriam, Caille Jean-Paul, « Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours scolaires encore socialement différenciés », *Éducation & Formations*, 2020 (n° 101), p. 1-4

Barrault-Stella Lorenzo, Bongrand Philippe, Huguée Cédric, Siblot Yasmine, « Les rapports à l'école comme rapports à l'État », *Politix*, 2020/2 (n° 130), p. 7-22.

Bautier Elisabeth, Rayou Patrick, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses Universitaires de France, « Éducation et société », 2013, 208 pages.

Becquet Valérie, « Se saisir du conseil de la vie lycéenne : des principes à l'exercice de la fonction de délégué », *Carrefours de l'éducation*, 2009/2 (n° 28), p. 65-80.

Becquet Valérie, « L'école face à la citoyenneté : quelles évolutions de l'action publique ? », dans : Martine Meskel-Cresta éd., *École et mutation. Processus, expériences, enjeux*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation », 2014, p. 109-118.

Becquet Valérie, « Comprendre l'instrumentation des questions de citoyenneté dans les politiques d'éducation et de jeunesse : une typologie des dispositifs d'action publique », *Lien social et Politiques*, 2018 (n°80), p. 15–33.

Ben Ayed Choukri, Broccolichi Sylvain, Trancart Danièle, *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. La Découverte, « Cahiers libres », 2010, 312 pages.

Bonnéry Stéphane, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, « L'enjeu scolaire », 2007, 214 pages.

Boone Damien, *La politique racontée aux enfants : des apprentissages pris dans des dispositifs entre consensus et conflit. Une étude des sentiers de la (dé)politisation des enfants*, Thèse de doctorat de science politique, Université Lille 2, 2013.

Bordiec Sylvain, *La fabrique sociale des jeunes. Socialisations et institution*. De Boeck Supérieur, « Ouvertures sociologiques », 2018, 176 pages.

Boughaba Yassin, Dafflon Alexandre, Masclet Camille, « Introduction. Socialisation (et) politique. Intériorisation de l'ordre social et rapport politique au monde », *Sociétés contemporaines*, 2018/4 (N° 112), p. 5-21.

Bozec Géraldine, « La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. », *Lien social et Politiques*, 2018 (n°80), p.69-88.

Bourdieu Pierre, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Éditions de Minuit, 1979, 672 pages.

Buton François, Lehingue Patrick, Mariot Nicolas, Rozier Sabine, « Introduction générale », dans : François Buton éd., *L'ordinaire du politique. Enquête sur les rapports profanes au politique*. Presses universitaires du Septentrion, « Paradoxa », 2016, p.11-20.

Cayouette-Remblière Joanie, Geay Bertrand, Lehingue Patrick (dir.), *Comprendre le social dans la durée. Les études longitudinales en sciences sociales*, Presses universitaires de Rennes, « Res Publica », 2018, 233 pages.

Chatel Élisabeth, « Controverses relatives aux programmes de Sciences économiques et sociales des lycées français : réflexion sur les évolutions curriculaires », dans : Sophie Richardot éd., *Les savoirs de sciences humaines et sociales en débat : controverses et polémiques*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, « Paradoxa », 2018, p. 133-154.

Chatel Élisabeth, Grosse Gérard, « L'enseignement sociologique au lycée : entre problèmes sociaux et sociologie savante », *Éducation et sociétés*, 2002/1 (n° 9), p. 127-139.

Chatel Élisabeth, Grosse Gérard, « I. Une brève histoire des sciences économiques et sociales », dans : Marjorie Galy éd., *Les sciences économiques et sociales. Histoire, enseignement, concours*. Paris, La Découverte, « Repères », 2015, p. 21-54.



Chamboredon Jean-Claude, *Jeunesse et classes sociales*. Éditions Rue d'Ulm, 2015, 264 pages.

Chauvel Séverine, « Le chemin de l'école. Professeurs, élèves et parents face aux parcours scolaires », *Politix*, 2014/4 (n° 108), p. 53-73.

Chauvin Sébastien, Jounin Nicolas, « L'observation directe », dans : Serge Paugam éd., *L'enquête sociologique*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Quadrige », 2012, p. 143-165.

Cnesco, *Engagements citoyens des lycéens. Enquête nationale réalisée par le Cnesco*, rapport scientifique, 2018.

Collet Isabelle, « Faire vite et surtout, le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre », *Revue internationale d'ethnographie*, 2015 (n°4), p. 6-22.

Darmon Muriel, *La socialisation*. Armand Colin, « 128 : sociologie », 2016 (3<sup>e</sup> édition), 128 pages.

Darmon Muriel, « Analyser empiriquement un inobservable : comment « attrape-t-on » une disposition ? », dans : Séverine Depoilly éd., *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*. Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, « Culture et Société », 2019, p. 107-137.

Deci Edward, Ryan Richard, *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*, Plenum Press, 1985, 371 pages.

Deauvieu Jérôme, « Observer et comprendre les pratiques enseignantes », *Sociologie du travail* (n°49), 2007, p.100-118.

Deauvieu Jérôme, *Enseigner dans le secondaire*. La Dispute, « L'enjeu scolaire », 2009, 243 pages.

Denave Sophie, Renard Fanny, Noûs Camille, « Des socialisations professionnelles tramées par des logiques scolaires : les CAP coiffure et métiers de l'automobile en lycée », *Formation emploi*, 2020/2 (n° 150), p. 145-165.

Depoilly Séverine, *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*. Presses universitaires de Rennes, « Le sens social », 2014, 221 pages.

Depoilly Séverine, « Affirmation et contestation du genre dans les lycées professionnels », *Travail, genre et sociétés*, 2017/2 (n° 38), p. 113-132.

DEPP, *Repères et références statistiques*, 2020.

DEPP, *À la rentrée 2020, les élèves de terminale précisent leur choix de parcours*, Note d'information n°20.38, 2020.

Détrez Christine, « Les loisirs à l'adolescence : une affaire sérieuse », *Informations sociales*, 2014/1 (n° 181), p. 8-18.

Devaux Julian, « L'adolescence à l'épreuve de la différenciation sociale. Une analyse de l'évolution des manières d'habiter de jeunes ruraux avec l'âge », *Sociologie*, 2015/4 (Vol. 6), p. 339-358.

Douniès Thomas, « Parler politique en classe. Ethnographie de la socialisation politique en contexte scolaire », *Sociétés contemporaines*, 2019/2 (N° 114), p. 151-179.

Douniès Thomas, « La double vérité de la mise en œuvre. Jeu entre le dire et le faire dans l'application de la réforme de l'enseignement moral et civique », *Gouvernement et action publique*, 2020/2 (VOL. 9), p. 41-64.

Douniès Thomas, *Réformer l'éducation civique ? Enquête du ministère à la salle de classe*. Presses Universitaires de France, « Education et société », 2021, 257 pages.

Duchesne Sophie, Haegel Florence, « La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation », *Revue française de science politique*, 2004/6 (Vol. 54), p. 877-909.

Establet Roger, Fauguet Jean-Luc, Férouz Georges, Feuilladié Sylvie, Vergès Pierre, *Radiographie du peuple lycéen. Pour changer le lycée*. ESF éditeur, « Pédagogies », 2005, 196 pages.

Gaxie Daniel, *Le Cens caché. Inégalités culturelles et ségrégation politique*. Le Seuil, 1978, 296 pages.

Gaxie Daniel, « Cognitions, auto-habilitation et pouvoirs des « citoyens » », *Revue française de science politique*, 2007/6 (Vol. 57), p. 737-757.

Geay Bertrand (dir.), *La protestation étudiante. Le mouvement du printemps 2006*. Raisons d'agir, « Cours et travaux », 2009, 247 pages.

Guionnet Christine, Lechaux Bleuwend, *Rapports au genre en politique. Petits accommodements du quotidien*. Peter Lang, « La fabrique du politique », 2020, 284 pages.

Hamidi Camille, « Catégorisations ethniques ordinaires et rapport au politique. Éléments sur le rapport au politique des jeunes des quartiers populaires », *Revue française de science politique*, 2010/4 (Vol. 60), p. 719-743.

Harlé Isabelle, *La fabrique des savoirs scolaires*. La Dispute, « L'enjeu scolaire », 2010, 157 pages.

Harlé Isabelle, Lanéelle Xavière, « Enjeux et tensions autour de la réforme du lycée (2010-2012) en Sciences économiques et sociales », *Éducation et sociétés*, 2015/1 (n° 35), p. 51-66.

Jacquemart Alban, Albenga Viviane, « Pour une approche microsociologique des idées politiques. Les appropriations ordinaires des idées féministes », *Politix*, 2015/1 (n° 109), p. 7-20.

Jaffré Jérôme, Muxel Anne, « S'abstenir : hors du jeu ou dans le jeu politique ? », dans : Pierre Bréchon éd., *Les cultures politiques des Français*. Paris, Presses de Sciences Po, « Académique », 2000, p. 17-52

Jarty Julie, Kergoat Prisca, « Élèves et enseignant·e·s de lycée professionnel. Décryptage d'une relation au prisme des rapports sociaux », *Revue française de pédagogie*, 2017/1 (n° 198), p. 35-48.

Jellab Aziz, *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Presses universitaires du Mirail, 2008, 336 pages.

Lahire Bernard, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Hachette Pluriel, 2011 (1<sup>ère</sup> édition : 1998), 400 pages.

Landrier Séverine et Nakhili Nadia, « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation emploi*, 2010 (n°109), p.23-36.

Lemarchant Clotilde, *Unique en son genre. Filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles*. Presses Universitaires de France, « Éducation et société », 2017, 334 pages.

Lemêtre Claire, Orange Sophie, « Postface. Des élèves sans histoire ? Effets de sélection, principes d'essentialisation et avenir du probable », *Formation emploi*, 2020/2 (n° 150), p. 189-196.

Lignier Wilfried, Pagis Julie, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Le Seuil, « Liber », 2017, 320 pages.

Marchand-Lagier Christèle, « De l'entretien singulier au suivi d'enquêtés : la (les) revisite(s) comme moyen de suivre le fil quotidien des rapports ordinaires au politique », dans : François Buton éd., *L'ordinaire du politique. Enquête sur les rapports profanes au politique*. Presses universitaires du Septentrion, « Paradoxa », 2016, p.163-180

Martinache Igor, « Les SES et la fabrique des programmes scolaires », *La Vie des idées*, 2018, URL : <https://laviedesidees.fr/Les-SES-et-la-fabrique-des-programmes-scolaires.html>

Masclat Camille, « Le féminisme en héritage ? Enfants de militantes de la deuxième vague », *Politix*, 2015/1 (n° 109), p. 45-68.

Masclat Camille, « Des rapports ordinaires au genre comme empreintes du politique? Les incidences de l'engagement militant sur les féministes des années 1970 et leurs enfants », dans : Guionnet Christine éd., *Rapports au*

*genre en politique. Petits accommodements du quotidien*, Bern, Peter Lang, « La fabrique du politique », 2020, p. 77-101.

Maurer Sophie, « École, famille et politique : socialisations politiques et apprentissages de la citoyenneté. Bilan des recherches en science politique », *Allocations familiales*, 2000, Dossier d'Étude n°16.

Mazeaud Alice, « Allocation de l'argent public et budget participatif des lycées : règles du jeu et pratiques délibératives », *Genèses*, 2012/3 (n° 88), p. 89-113.

Merle Pierre, « Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé », *Revue française de sociologie*, 2011/1 (Vol. 52), p. 133-169.

Michon Sébastien, *Études et politique : les effets de la carrière étudiante sur la socialisation politique*, Thèse de doctorat de sociologie, Université Marc Bloch Strasbourg 2, 2006, 770 pages.

Michon Sébastien, « Les effets des contextes d'études sur la politisation », *Revue française de pédagogie*, 2008/2 (n° 163), p. 63-75.

Millet Mathias, *Les étudiants et le travail universitaire*. Presses Universitaires de Lyon, 2003, 253 pages.

Millet Mathias, *Les cadres cognitifs de la socialisation. Savoirs, apprentissages et scolarisation*, mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Poitiers, 2013.

Muxel Anne, « Socialisation et lien politique », dans : Thierry Blöss (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*. Presses Universitaires de France, « Sociologie d'aujourd'hui », 2001, p. 27-43.

Muxel Anne, *Politiquement jeune*, Editions de L'aube, « Monde en cours », 2018, 208 pages.

Oeser Alexandra, *Enseigner Hitler. Les adolescents face au passé nazi en Allemagne : interprétations, appropriations et usages de l'histoire*. Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, « Dialogiques », 2010, 434 pages.

Oeser Alexandra, « Rire du passé nazi en Allemagne. L'Eigensinn des adolescents face à l'histoire scolaire du nazisme », *Sociétés contemporaines*, 2015/3-4 (N° 99-100), p. 105-126.

Percheron Annick, « La socialisation politique, défense et illustration », dans : Madeleine Grawitz, Jean Leca (dir.), *Traité de science politique, vol. III : L'action politique*. Presses Universitaires de France, 1985, p. 165-235.

Pagis Julie, « Engagements soixante-huitards sous le regard croisé des statistiques et des récits de vie », *Politix*, 2011/1 (n° 93), p. 93-114.

Percheron Annick, « L'école en porte à faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique », *Pouvoirs, revue française d'études constitutionnelles et politiques*, -1984 (n°30), p.15-28.

Peugny Camille, « Être citoyen d'une société dont on se sent exclu : le rapport au politique de deux générations de jeunes », dans : Valérie Becquet éd., *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*. Nîmes, Champ social, « Questions de société », 2012, p. 219-234.

Romainville Anne-Sophie, *Les faces cachées de la langue scolaire. Transmission de la culture écrite et inégalités sociales*. La Dispute, « L'enjeu scolaire », 2019, 197 pages.

Rozier Sabine, « Le patron et l'enseignant : controverses autour des savoirs économiques des Français », dans Sophie Richardot éd., *Les savoirs de sciences humaines et sociales en débat : controverses et polémiques*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, « Paradoxa », 2018, p. 133-154.

Siblot Yasmine, « Entretenir un rapport mobilisé à sa condition sociale en milieu populaire. Engagement syndical et sociabilité parmi des ouvrières de blanchisserie », *Sociétés contemporaines*, 2018/1 (N° 109), p. 65-92.

Simon Alice, « Les catégorisations enfantines de la politique », *Politiques de communication*, 2018/1 (N° 10), p. 193-223.

Spire Alexis, « État des lieux. Les *policy feedbacks* et le rapport ordinaire à l'État », *Gouvernement et action publique*, 2016/4 (VOL. 5), p. 141-156.

Talpin Julien, Balazard Hélène, Carrel Marion, Hadj Belgacem Samir, Sümbül Kaya, Roux Guillaume, *L'épreuve de la discrimination. Enquête dans les quartiers populaires*. Presses Universitaires de France, « Le lien social », 2021, 398 pages.

Tenret Elise, *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. Presses Universitaires de France, « Éducation et société », 2011, 200 pages.

Thin Daniel, *Milieus populaires et logiques socialisatrices dominantes : une analyse de la confrontation*, mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Lyon, 2010.

Tiberj Vincent, *Les citoyens qui viennent. Comment le renouvellement générationnel transforme la politique en France*. Presses Universitaires de France, « Le Lien social », 2017, 296 pages.

Tiberj Vincent, « Le vote décentré ? Renouvellement générationnel et rapport à la participation électorale en France », *Revue française de science politique*, 2018/5 (Vol. 68), p. 821-845.

Tiberj Vincent, « Voter ne suffit plus. Renouvellement générationnel, rapport à l'élection et transformation de la participation politique », *Agora débats/jeunesses*, 2020/3 (N° 86), p. 143-159.

Tissot Sylvie, *Gayfriendly. Acceptation et contrôle de l'homosexualité à Paris et à New York*, Raisons d'Agir, 2018, 328 pages.

Truong Fabien, « Enseigner Pierre Bourdieu dans le 9.3 : ce que parler veut dire », *Idées économiques et sociales*, 2010/2 (N° 160), p. 72-77.

## **Annexes**

### ***Grille d'entretien pour les élèves de Loubet et de Sainte-Ursule***

- **Scolarité et projet professionnel**

- Comment se passe le lycée ?
- Rapport à l'institution scolaire
- Confiance dans l'institution scolaire, dans les savoirs transmis
- Parcours scolaire
- Comment es-tu arrivé dans ce lycée ?
- Notes, résultats
- Projets après le BAC

- **SES**

- Choix de cette spécialité
- C'est quoi pour toi les SES, l'économie, la sociologie, la science politique
- Chapitres étudiés
- Relation avec le/la professeur.e
- Déroulement du cours
- Place de l'actualité, des expériences des élèves dans le cours
- Participation en cours
- Discussions en dehors des cours
- Choses apprises importantes
- Prise de conscience sur certains sujets, changement d'opinion
- Réticences, doutes vis-à-vis de certains sujets
- Anecdotes, un moment qui t'a marqué en cours
- Réflexes acquis dans ses cours (nouvelle manière d'appréhender des réalités sociales, modification des habitudes d'information...)
- Temps passé sur ce cours en dehors de la matière, moins de temps ou plus de temps que dans les autres
- Une fois l'évaluation terminée, qu'est-ce qu'il te reste de ces cours ?

- **Autres influences sociales**

- Occasions de parler de ces sujets, occasions pour lesquelles tu oses donner ton opinion
- Fréquence des discussions politiques avec la famille, les amis, d'autres personnes
- Qui t'a appris ça...



- Comment gères-tu quand tu es confronté entre deux opinions, avis contradictoires
- Opinions politiques de la famille, des amis, d'autres personnes
- Désaccords, conflits, disputes avec ton entourage

- **Engagements**

- Activités extra-scolaires : pratiques culturelles, sportives...
- Passe-temps (musique, séries, films...)
- Thèmes sensibles, d'intérêt
- Engagement actuel ou futur pour des causes
  - Pétition
  - Manifestation
  - Grève pour le climat
  - Mouvement du lycée le 14 septembre contre les discriminations que vivent les lycéennes à propos de leurs tenues vestimentaires
  - Boycott
  - Actions humanitaires
  - Membre d'une association
  - Délégué
- Vote aux prochaines élections

- **Information**

***De quelle manière vous informez-vous ?***

- Habitudes de consommation
- Médias consultés
- Sujets sur lesquels l'élève s'informe

- **Représentations sur le monde social et politique**

- Intérêt pour la politique
- Positionnement droite/gauche
- Connaissance personnelle des politiques
- Carrière politique
- Représentation politique
- Gouvernement, Président
- Réformes sur l'éducation, la jeunesse
- Relations internationales, géopolitique
- Partis politiques
- Mouvements sociaux
- Perception du coronavirus et du vaccin, expérience du confinement...
- Evènements qui vous ont marqué en 2021
- Discriminations subies, injustices qui révoltent les élèves
- Vision de l'avenir, attentes, changements espérés

## **Exemple d'un entretien retranscrit avec Eytan, élève de première au lycée Sainte-Ursule**

*Eytan fait partie des quelques élèves ayant demandé spontanément à faire un entretien. Nous avons mené cet entretien le samedi 27 janvier à 18h30. Il a souhaité effectuer l'entretien par l'application Teams en appel audio « car ça sera mieux comme j'ai une bonne connection Internet. Je suis désolé je n'ai pas de webcam sur mon ordi... ».*

*Mes interventions sont en gras et les réponses d'Eytan en police normale.*

**Bonsoir !**

Oui, allo, vous me recevez ?

**Oui, alors j'ai un double appel. Est-ce que ça fonctionne toujours.**

Vous aviez un problème ?

**Oui, ça me faisait deux appels en même temps.**

Bah parfait. C'est bon, je vous entends bien. Je suis désolé là. Parfait.

**Pour commencer, est-ce que vous préférez qu'on se tutoie ou qu'on se vouvoie ?**

Ah bah tutoiement, y a pas de soucis.

**Pas de soucis. Ça fera moins formel. Est-ce que tu aurais des questions avant de commencer l'entretien ?**

Non, pas particulièrement. Je trouve juste que c'est une super opportunité dans le cadre des SES d'avoir une approche concrète de ce qu'on peut faire après. Donc je voulais vous remercier.

**Eh bien de rien. Du coup, on va commencer. Comment ça se passe le lycée pour toi ?**

*(Silence.) Tu m'entends ?*

*(Eytan m'envoie un message : « deux secondes ».)*

Allo, je suis désolé mais c'est juste que ça s'est déconnecté.

**Pas de soucis. Je te demandais comment ça se passe le lycée pour toi.**

C'est-à-dire ? Qu'est-ce que je fais, c'est ça ?

**Oui. Comment ça se passe au niveau des cours, des amis, du lycée en général ?**

Pour les cours, pour vous donner un aperçu, j'ai cours à peu près tous les jours de 8h à 17h. Donc c'est assez, j'ai envie de dire, intense comme rythme. Spécialités,

je ne sais plus si j'en avais parlé dans ma présentation. J'ai choisi histoire-géo-géopolitique-science-politique, SES et humanités, littérature et philosophie. C'est des matières clairement que j'aime beaucoup. J'ai vraiment beaucoup d'affinités avec. Je vais continuer l'année prochaine l'HGGSP et la SES. Au niveau de mes amitiés, j'ai vraiment des liens amicaux assez forts. Voilà. On va dire que j'ai beaucoup d'amis.

### **Qu'est-ce qui t'a poussé à choisir Sainte-Ursule ?**

Ce qui m'a poussé à choisir Sainte-Ursule, c'est la section internationale britannique qu'il y a à Sainte-Ursule. Je voulais acquérir un niveau anglais quand même assez élevé par rapport à ce que j'avais avant d'entrer dans la section internationale. C'est vraiment ce qui a motivé ma candidature pour Sainte-Ursule. Je n'étais pas guidé par des recommandations ou ce genre de choses. C'est vraiment la section internationale qui a motivé ma venue à Sainte-Ursule.

### **Et tu étais où au collège ?**

J'étais à La Providence. Donc c'est pas loin non plus. Pour donner quelques petites précisions, j'ai quitté La Prov', parce que vraiment les langues, c'était pas ça et c'est vraiment quelque chose que je recherchais avec la section internationale.

### **Donc si je comprends bien, tu aimes beaucoup les langues ?**

Euh oui, j'aime bien les langues, et c'est quelque chose qui me sera utile et qui est même essentiel pour la suite de mes études, donc d'où le besoin de bien maîtriser l'anglais.

### **Quand tu dis que ce sera utile pour la suite de tes études, tu comptes faire quoi ?**

Parce que j'aimerais bien m'orienter plus à l'international et je vise particulièrement... Bon, c'est pas trop de l'anglais, c'est pas l'anglais qui est concerné directement mais enfin, quand même si parce qu'il fait partie du cursus. Je vise le double diplôme du campus de Nancy de Science Po Paris qui est entre Science Po Paris et la Freie Universität de Berlin. Je suis particulièrement intéressé par ce cursus. Et donc, c'est pour ça qu'à côté, j'essaie de me perfectionner en allemand et je prends des cours d'allemand.

### **Et tu fais ça en dehors des cours ?**

Oui, je fais ça en dehors des cours parce que les cours, en soi les deux heures qu'on a par semaine, c'est pas du tout suffisant pour entre guillemets renforcer notre niveau.

### **Tu vises ce cursus parce que tu es particulièrement intéressé par l'allemand et les pays germanophones ?**

Voilà. Je suis particulièrement intéressé par les pays plutôt globalement du nord de l'Europe, tout ce qui est la Scandinavie, les pays germanophones. J'ai entre guillemets beaucoup moins d'attrait pour tout ce qui est pays du sud, l'Espagne, l'Italie and co.

### **Et tu sais d'où vient cet attrait particulier pour les pays du Nord ?**

Peut-être parce que j'y suis allé pas mal de fois. *(Il montre alors beaucoup d'entrain pour décliner tous les pays dans lesquels il est allé.)* Je suis allé beaucoup de fois en Allemagne, je suis allé au Danemark, je suis allé en Norvège, je suis allé en Suisse alémanique, je suis allé aux Pays-Bas, je suis allé en Belgique. Et peut-être aussi, c'est plus personnel ça bien sûr, le climat. Je n'aime pas trop la chaleur. On va dire que là-haut, il fait quand même moins chaud qu'en Espagne et en Italie.

### **Du coup, l'année prochaine, tu comptes garder histoire-géo-géopolitique et SES ?**

Ouais, je vais garder ces deux spécialités parce que je les préfère.

### **Tu les préfères ?**

Ouais, j'aime vraiment. Ouais, j'aime vraiment ça. J'aime bien HLP mais clairement j'ai plus d'affinités avec l'HGGSP et la SES.

### **Qu'est-ce qui te plaît particulièrement dans ces deux spécialités ?**

Ce que j'aime particulièrement, c'est qu'il y a vraiment je trouve un lien avec l'actualité. Il y a vraiment... Ce qu'on étudie dans ces cours, ça a un impact direct que l'on peut voir nous en tant qu'élèves dans le monde dans lequel on vit actuellement. Ça je trouve que c'est vraiment quelque chose d'intéressant, d'étudier un peu les mécanismes, tout ce qui construit le monde dans lequel on vit clairement.

### **Pour les SES, tu aurais des exemples précis de choses qui t'auraient aidé à mieux comprendre le monde dans lequel tu vis ?**

Par exemple, il y a pas longtemps, on a étudié les différents pôles, les différents monopoles. On a étudié là dernièrement, en science politique, on a étudié la formation de l'opinion politique et l'apparition des sondages. Donc quand on connaît l'importance que revêtent les sondages, l'importance qu'ont les sondages aujourd'hui, c'est intéressant de connaître la naissance de cette technique et comment il a évolué jusqu'à nos jours.

### **Et est-ce que tu penses que ça a modifié ta perception des sondages ?**

Modifier ma perception des sondages, pas vraiment. Non, pas vraiment. Je trouve que c'est intéressant... On a étudié le vote des pailles aux Etats-Unis et c'est intéressant de voir comment ça a évolué jusqu'à l'échantillon représentatif qui a beaucoup moins de personnes mais qui a beaucoup plus de fiabilité. Oui, j'ai trouvé ça particulièrement intéressant. Après, on sait aujourd'hui que les sondages sont faillibles et que ce n'est pas une vérité universelle. Mais c'est quand même intéressant de savoir comment les sondages qui sont mis en place aujourd'hui ils ont été créés et de quoi ça découle, d'une volonté de plus de précision après le vote de pailles.

### **Est-ce que tu penses que ça a quand même changé ta manière de regarder les sondages quand tu en vois dans les médias ?**

On va dire que ça a pas changé ma manière de voir un sondage. Le fait que les sondages sont faillibles, on le sait depuis longtemps. Je pense que ça n'a pas fondamentalement changer ma façon de voir les sondages. Après, comme on a vu ça y a très peu longtemps, lundi et vendredi, c'était hier, donc je peux pas dire, peut-être que la prochaine fois que j'entendrais parler d'un sondage, j'aurais peut-être une perception qui sera modifiée. Je pense que fondamentalement, en fait, ça n'a pas modifié grand-chose.

### **Tu disais que vous aviez parlé des monopoles...**

Ouais, on a parlé des monopoles et de la concurrence, avec comment la concurrence... Par exemple, quand il y a des fusions de deux entreprises, comment l'autorité de la concurrence agit pour pas qu'il y ait un pouvoir disproportionné de la nouvelle entreprise qu'a été créée sur le reste du marché. J'ai trouvé qu'on avait l'exemple dans notre livre de la fusion de deux sociétés de jardinerie. On a étudié la zone de chalandage. C'était assez intéressant de voir dans certaines zones tous les pourcentages sur les parts de marché que possède une entreprise. C'est vraiment concret. Par exemple, on voit ce qui se passe derrière les fusions d'entreprises dont on entend parler dans l'actualité.

### **Toi, cet aspect concret, le fait que ça se rapporte à ce que tu peux voir parfois dans les médias, c'est quelque chose que tu apprécies vraiment ?**

Ouais, c'est vraiment quelque chose que j'apprécie vraiment. Vraiment, on peut voir l'impact concret de ce qu'on étudie. Il n'y a pas un côté assez abstrait que par exemple j'aime moins avec la HLP. C'est vraiment cette liaison entre ce qu'on étudie en cours et ce qui se passe dans le monde qu'on vit actuellement.

### **Est-ce que ça vous arrive parfois de parler d'actualité en cours ?**

Oui, oui, ça nous arrive pas mal de parler d'actualité. Par exemple, hier, vendredi, on a parlé de la démocratie d'opinion. Et on a parlé par exemple de Jean-Luc Mélenchon ou par exemple d'Emmanuel Macron, qu'il n'avait pas en fait de réelle base politique solide derrière lui. Voilà. C'était assez intéressant.

### **Ça vous arrive d'avoir des discussions sur certains sujets de SES en dehors des cours avec tes amis ou avec ta famille ?**

Ça m'arrive plus avec ma famille qu'avec mes amis. Ouais, ça m'arrive plus avec ma famille qu'avec mes amis. Je pense qu'entre amis, on en parle parfois, mais encore c'est très rare. Je pense pas à des fois particulières. J'en parle avec ma famille et c'est intéressant de voir un peu... En plus, mes parents me disent comment ça a évolué depuis le moment où ils étudiaient. C'est intéressant un peu de confronter pas les points de vue, mais de confronter un peu ce qu'on a étudié et je trouve que c'est assez stimulant.

### **Et sinon, en cours, ça se déroule comment ? Vous étudiez des documents ?**

Oui. On fixe avec des définitions les termes et après on fait un peu des applications concrètes, avec des documents dans le manuel. Parfois, y a un peu pas des débats qui s'ouvrent mais ça arrive qu'on discute aussi avec Madame Guyader et avec elle on dialogue un peu et je trouve que c'est assez intéressant.

### **Tu aurais des exemples de discussions ?**

Par exemple, hier, quand on a parlé d'Emmanuel Macron qui n'a pas de base politique solide, on a aussi parlé de Jean-Luc Mélenchon ou de Robert et Emmanuelle Ménard. Je vais pas dire que ça concerne toute la classe, c'est quand même assez un groupe d'élèves plutôt réduit. C'est pas un débat global de classe. C'est plutôt entre Madame Guyader et quelques élèves.

### **Et toi, tu faisais partie des élèves intéressés par ce débat ?**

*(On ressent de la fierté à sa voix.)* Ouais, ouais, c'est ça.

### **Parce que j'imagine qu'il faut un peu de connaissances préalables. Tout le monde ne connaît pas toutes ces personnalités politiques.**

Oui, si on peut dire ça, il faut un peu de connaissances préalables. Après, mes connaissances préalables, je pense que je les ai surtout parce que vraiment je suis pas mal l'actualité. C'est sûr que ça aide.

### **Oui, dans ton carnet de terrain, tu as noté beaucoup de choses que tu pouvais entendre ou lire dans les médias. Tu t'informes donc souvent ?**

Ouais, je m'informe très souvent parce que j'imagine que vous l'avez vu dans mon tableau, je ne rate jamais un matin, j'écoute tous les matins le journal d'informations de 7h de France Culture. Ça permet tout de suite, d'avoir directement dès le levée, d'avoir une pique de rappel concernant l'actualité. J'aime bien le JT de France Culture parce que je trouve qu'il vire pas dans le sensationnalisme qu'il y a plutôt sur Inter. C'est assez posé. C'est pas détente mais j'aime beaucoup l'atmosphère qui est transmise à travers ce JT. Et sinon l'actualité, l'actualité, en cours d'HGGSP, par exemple, on parle de l'actualité, il y a vraiment ce lien, donc je trouve ça vraiment super. Et sinon je m'informe pas mal parce que je lis Courrier International, que je reçois chaque semaine. J'aime beaucoup. Ça a un prisme qui est clairement international. Moi je porte beaucoup d'intérêt pour tout ce qui est questions internationales, l'actualité à l'étranger. Le fait que ce soit la presse étrangère traduite en français, je trouve ça vraiment génial. Et quelque chose qui est aussi super intéressant dans Courrier International, c'est que les articles, c'est des articles sur l'actualité en France mais du point de vue étranger. C'est aussi particulièrement stimulant et c'est vraiment intéressant de voir le point de vue des autres.

### **Comment en es-tu venu à écouter le journal de France Culture le matin ?**

C'est parce que... Je peux pas me rappeler au début, au début. Mais c'est parce que mes parents l'écoutaient et moi quand j'étais petit ça m'intéressait. C'est limite un rituel. C'est vraiment un rituel. Dès que j'arrive, hop j'allume la radio et j'écoute le JT.

### **Vous l'écoutez ensemble ou tu l'écoutes tout seul ?**

*(Il parle avec beaucoup d'entrain.)* Non, je l'écoute avec eux, mais c'est vraiment, moi je veux que tous les matins je l'écoute quoi.

### **C'est ta petite habitude du petit-déjeuner ?**

Voilà. C'est ma petite habitude de papi du petit-déjeuner. (*Il rit.*)

**Et pour Courrier International, ce sont tes parents ou des profs qui te l'ont conseillé ?**

Courrier International, si je me souviens bien, c'est pas mes parents qui le recevaient avant. C'est juste qu'on a reçu une pub dans la boîte aux lettres, bah ça m'intéressait, et je voulais voir à quoi ça ressemblait, et j'ai demandé à mes parents qu'ils m'abonnent.

**Toi, tu as toujours eu un fort intérêt pour l'actualité internationale ?**

Ouais, ouais, clairement. Peut-être moins française. Mais c'est vraiment l'actualité internationale qui m'intéresse.

**Et sinon, j'ai vu que tu lisais parfois la presse économique anglaise.**

Oui. C'est plus rare ça mais ça m'est arrivé de lire quelques numéros de The Economist et le numéro spécial 2021 de The Economist.

**Tu parlais aussi d'Alternatives Economiques dans ton carnet. C'est quelque chose que tu lis souvent ?**

Oui, oui. En tout cas, je l'achète tous les mois le numéro. Je le lis parfois, peut-être pas en entier, mais je le lis quand même.

**Tu as découvert comment ce magazine ?**

C'est parce que j'ai mon cousin qui l'a lu, je l'ai feuilleté chez lui et j'ai trouvé ça intéressant. C'est des articles qui sont vraiment très bien écrits. C'est de qualité et ça aborde quand même une multitude de sujets. Je trouve ça assez intéressant.

**Tu as lu également un livre de Daniel Cohen, c'est ça ?**

Ouais, dans le cadre des fiches de lecture qu'on doit faire chaque trimestre en SES. C'est pas un livre... Celui que j'ai lu, c'est *Richesse du monde, pauvreté des nations*, il n'était pas dans la liste des livres que Madame Guyader nous avait recommandé en SES. Je l'ai trouvé chez moi et je lui ai demandé si je pouvais le lire. J'avais déjà lu *Homo Economicus* qui était dans les livres recommandés dans la liste. Donc voilà.

**Du coup, tu en as pensé quoi de ce livre ?**

J'ai beaucoup aimé *Homo Economicus*. C'est pour ça que j'ai lu *Richesse du monde, pauvreté des nations*. Je trouve que Daniel Cohen, c'est un très bon vulgarisateur. C'est intéressant. En plus, ce livre, il est sorti en 1997. Donc c'est intéressant de voir le point de vue de Daniel Cohen à ce moment-là et de le comparer avec ce qu'il dit un peu dans *Homo Economicus*. Et je trouve que c'est intéressant de voir comment le monde a évolué, la façon dont il parlait de la Chine dans le livre ou d'Apple par exemple.

**Tu as lu d'autres livres dans le cadre des SES ?**

J'ai lu *La richesse cachée des nations* de Gabriel Zucman. Actuellement, je suis en train de lire, je ne l'ai pas, je vais voir si je l'ai sur mon bureau. Je suis en train de lire... Je vais juste le chercher, je reviens, pour avoir le titre. Je l'ai pas... Ah si, il est là. Je suis en train de lire *L'économie post-Covid* de Patrick Artus et d'Olivier Pastré.

**Tu étais plus motivé à lire des livres d'économie ?**

Bah ça m'intéresse mais je lis aussi la littérature entre guillemets classique. Mais ce que j'aime bien dans les livres que j'ai lu, c'est qu'ils ne sont pas trop longs, c'est de la vulgarisation, c'est vraiment accessible et c'est assez clair.

**Tu disais que les cours sur l'opinion publique, les marchés, le monopole t'avaient intéressé. Est-ce que vous avez fait aussi de la socio ?**

Oui, de la socio, on en a fait. On a fait les bases de sociologie, la socialisation primaire, secondaire, normes, valeurs, etc. Et on a fait également la déviance donc avec le contrôle social formel, informel, la stigmatisation, l'étiquetage, ce genre de choses.

**Et tu en as pensé quoi de ces deux chapitres ?**

Moi ça m'a intéressé la socio, j'aime bien. C'est intéressant de comprendre un peu comment les relations entre les êtres humains. C'est assez intéressant la définition assez théorique de comportements qu'on comprend, auxquels peut-être on est confrontés et qu'on comprend dans notre vie. Le fait qu'il y ait une définition qui a été créée pour caractériser ce comportement, avec par exemple la stigmatisation ou le processus d'étiquetage.

**Et du coup, tu as trouvé ça intéressant de voir ces comportements étiquetés comme déviants d'une manière plus explicative ?**

Ouais voilà. Le fait de le voir d'une manière plus explicative, où ça a été vraiment théorisé, où on a réussi à expliquer ces comportements avec des mots. J'aime bien cet aspect où on transforme ce qu'on voit et ce qu'on vit en une définition théorique.

**En cours, vous avez vu les travaux de Goffman sur l'asile et de Becker sur les fumeurs de marijuana...**

Ouais voilà. Exactement ça. On a fait la matrice de Robert K. Merton. On a fait le fumeur, je ne sais plus comment il s'appelle livre, *Outsiders* de Becker. Et on a fait Erving Goffman sur *Stigmates*. Eton a d'ailleurs été évalués sur un extrait d'un livre d'Erving Goffman qui était sur les malades mentaux.

**Et tu as eu une bonne note là-dessus ?**

Oui, ouais, j'ai eu 16. J'ai eu la meilleure note de la classe. (*Je l'entends sourire au téléphone.*)

**Globalement, au niveau des notes, ça se passe plutôt bien pour toi ?**

Oui, oui, clairement, j'ai pas de problèmes. Oui, j'ai pas de problèmes.

**C'est à peu près ta moyenne sur les autres contrôles en SES ?**



En SES, ma moyenne... Au premier trimestre, on va dire on n'a pas eu trop d'évaluations. Au premier trimestre, j'avais eu un 10/10 et j'avais eu un 8/10. Généralement, je n'ai pas à me plaindre de mes résultats scolaires. Je suis content.

**Tu disais que vous aviez un débat récemment en SES. Tu participes pas mal dans ce cours ?**

Ouais, ouais, je suis avec d'autres élèves. Oui, oui, on participe pas mal. C'est intéressant de dialoguer avec Madame Guyader. Oui, je participe pas mal dans le cours.

**C'est un cours assez interactif ?**

Oui, oui, c'est un cours où il y a pas de mal de liens entre Madame Guyader et les élèves. Je trouve que c'est assez... pas stimulant mais ça permet vraiment d'être acteurs du cours. Et je trouve ça assez cool.

**Vous intervenez pour répondre à des questions de documents ou pour donner d'autres exemples dans le cours ?**

Oui, c'est aussi des réponses aux questions qu'on fait en cours. Mais c'est aussi par exemple, poser des questions à la prof sur ce qu'on entend de l'actualité. Peut-être le lien avec ce qu'on étudie en cours. Ça a plusieurs... J'ai envie de dire, entre guillemets plusieurs formes.

**En économie, vous avez fait que le marché et les monopoles ?**

Oui, pour l'instant, on a fait l'introduction avec offre et demande. On a fait l'élasticité. On a été aussi interrogés sur le DS. Et on a fait tout ce qui est le monopole et pour l'instant, oui, c'est tout.

**Le chapitre sur la concurrence pure et parfaite, ça t'a intéressé ?**

Oui, j'ai trouvé ça plutôt intéressant. Après, ce que j'ai préféré, c'était plutôt le monopole. Parce qu'en fait, la concurrence pure et parfaite, comme c'est quelque chose qui est pas la réalité, je trouvais que c'était peut-être moins intéressant. Et en fait, je trouve que c'est un peu paradoxal d'étudier quelque chose dont on sait pertinemment que ce n'est pas la vérité, qui n'est pas la réalité. Je trouve que c'est un peu... peut-être pas étrange mais paradoxal.

**Tu as trouvé ça plus intéressant dès lors que vous avez étudié des marchés concrets et non des marchés théoriques ?**

Ouais, voilà. Le monopole, j'ai trouvé ça très intéressant.

**Est-ce que ça t'aide à comprendre les débats économiques ?**

J'ai trouvé ça intéressant par exemple sur le monopole... J'avais parlé avec Madame Guyader quand il y avait eu le projet de fusion entre Siemens et Alstom. Ça a été retoqué par la commissaire européenne à la concurrence. J'ai trouvé ça assez intéressant d'étudier les mécanismes de la concurrence en cours et de voir un peu le lien, toujours, je reviens toujours un peu à ça, ce lien avec ce qui se passe dans le monde.

### **Vous avez peut-être parlé du cas des GAFAM ?**

Non, les GAFAM, on n'en a pas trop parlé. Ce dont on a parlé également, c'est les cartels. Par exemple, le cartel des yaourts. Et là a fini il y a pas longtemps... On a travaillé sur les innovations, l'innovation incrémentale, l'innovation produit, l'innovation radicale, ce genre de choses. Et là on a dû faire en conclusion un peu du travail sur l'innovation, on a dû présenter une innovation à la classe.

### **Et toi tu avais présenté quoi ?**

Donc on était en groupe de quatre. Moi dans mon groupe, on a présenté le vaccin ARN Messari. C'était intéressant, toujours l'actualité et un peu prendre ce à quoi on est confrontés entre guillemets aujourd'hui et de pouvoir l'appliquer sur les travaux en groupe pendant les cours.

### **Et sur les débats économiques, par exemple autour du chômage et de la dette publique, vous avez vu des choses en lien avec ça en SES ?**

Non, pas vraiment. On n'a pas trop travaillé sur ça.

### **Quand tu entends parler de ça dans les médias, c'est encore un peu flou ?**

Ouais, ouais. C'est un peu flou. Je peux pas trop m'exprimer car je ne connais pas trop. C'est pas encore des choses que je maîtrise vraiment.

### **Est-ce que tes cours de SES ou d'HGGSP t'aident à mieux connaître le système politique ?**

Ouais, voilà, c'est l'exemple de la SES avec le monopole. Ça permet de mieux comprendre le monde dans lequel on vit. Après, en HGGSP, est-ce que j'aurais un exemple ? Bah on a étudié les puissances avec les concepts du hard et du soft power. C'est aussi intéressant de comprendre les dynamiques des relations internationales aujourd'hui, les puissances émergentes, les puissances ascendantes et ce genre de choses.

### **Dans ton carnet, tu disais que tu avais parlé du vaccin au réveillon de Noël avec ta famille. Est-ce que le covid et le vaccin, ce sont des sujets que tu abordes aussi avec tes amis ?**

Clairement, je l'aborde pas. En fait, j'ai pas eu l'occasion de l'aborder avec mes amis. Pour être... Non, j'en ai pas parlé.

### **Tu discutes plutôt de quoi avec tes amis ?**

Je vais pas dire qu'on discute beaucoup d'actualité. On discute... je sais pas, de trucs, de la musique, ce genre de choses. Je discute moins... Ça dépend des personnes. Il y a des personnes avec qui je suis plus à même de parler d'actualité parce qu'ils ont plus eux une connaissance de l'actualité, ils la suivent pas mal. Donc c'est intéressant de confronter les points de vue avec les autres.

### **Quand tu as des débats avec ces amis-là, c'est à quels sujets ?**

De débats qu'on ait eus... Par exemple, on a eu des débats un peu... C'était dans le cadre d'un cours. Mais c'était... On a eu un débat sur l'avortement, la loi bioéthique. Le débat avait été plutôt mis en place par le prof.

**C'était dans le cadre de quel cours ?**

C'était en HLP.

**C'était quoi les avis divergents dans ce débat ?**

Par exemple, il y en a qui pensaient que... Je crois que ça rallongeait le délai à 14 jours. Y en a qui pensaient que c'était vraiment scandaleux ou d'autres qui pensaient que c'était à la femme de décider. Aussi, il y avait aussi des avis sur la possibilité de faire des chimères, de pouvoir étudier sur des embryons aussi je crois bien. Il y avait des avis partagés entre ceux qui étaient plus contre ou plus pour.

**Et toi, tu te positionnes où par rapport à ces débats ?**

A vrai dire, moi je ne saurais pas trop me positionner. J'ai pas vraiment d'avis sur la question. Après peut-être, c'est parce que je ne me suis pas assez renseigné dessus. En fait, j'ai pas vraiment d'avis. Je ne sais pas trop quoi en penser. Je suis partagé entre le fait que... Avec les chimères, par exemple, c'est à la science de pouvoir progresser, de pouvoir faire des avancées. Mais en même temps, je me dis que ça fait assez peur. J'aurais pas vraiment d'avis à dégager sur cette question.

**Et sur l'avortement ?**

Non plus. Non, je ne saurais vraiment pas trop quoi dire sur ce sujet-là.

**Tu n'as pas d'avis là-dessus ou tu as un avis ambivalent ?**

Non, je ne saurais pas trop dire. Parce qu'en soi, je me dis, au bout de quatorze semaines, c'est quand même assez terrible, quand on voit la tête du fœtus, je me dis que c'est assez terrible. On le tue clairement. Et je pense que peut-être les femmes ont le droit de décider de ce qu'elles veulent pour elles. Je ne sais pas trop. Je suis partagé.

**Tu es partagé sur la question de l'extension. Mais sur le droit de l'avortement en tant que tel ?**

Sur le droit de l'avortement en tant que tel, moi j'y suis favorable. Mais c'est plus effectivement sur la question de l'extension.

**Tu disais que tu avais des discussions sur l'actualité plutôt avec ta famille, c'est ça ?**

Ouais, ouais. (*Silence*)

**C'est plutôt avec qui ?**

C'est plutôt avec mes parents, mon père et ma mère.

**Vous parlez de sujets précis ou c'était plutôt en fonction de l'actualité du jour ?**

Euh... Plus précis, je n'aurais pas d'idées particulières. C'est peut-être plus en fonction de l'actualité chaque jour. Mais par exemple, je sais qu'on discute parfois pas mal de l'Union Européenne, de sa place, de l'importance qu'elle revêt et de ce genre de choses.

### **Vous dites quoi à propos de l'Union Européenne ?**

Bah le fait qu'on y est plutôt favorables. On pense que c'est vraiment une très bonne opportunité de pouvoir mutualiser les forces et de se rassembler pour être plus forts sur la scène internationale. Et qu'il ne faut quand même pas oublier pourquoi l'Union Européenne ça a été créée pour éviter de retomber dans des guerres. Après la Seconde Guerre Mondiale, c'était quand même quelque chose de quand même assez important. Ça permettait de se déplacer dans l'Europe assez librement. Erasmus, ça a permis à plein d'étudiants d'aller étudier à l'étranger. L'Union Européenne, aujourd'hui elle participe quand même à beaucoup d'investissements dans les régions. Elle soutient des projets. En fait, j'ai effectué un stage en juin 2020 pendant deux semaines au projet institutionnel européen de Rennes qui s'appelle la CRPM, la Commission des Régions Périphériques Maritimes. Vraiment, le stage m'a montré l'impact concret qu'a l'Union, même au niveau régional avec la Bretagne et les Pays de Loire. J'ai trouvé ça vachement intéressant de voir ça. Ça m'a permis d'avoir un peu une ouverture et vraiment d'être confronté moi à l'action de l'Union en région.

### **Et est-ce que parfois tu es confronté à de l'euroscepticisme dans ton entourage ?**

Dans mon entourage, pas particulièrement, même pas du tout pour être clair. Sinon on avait eu une discussion en cours sur l'UE, en HGGSP. Je sais par exemple qu'y avait une personne qui avait dit qu'elle pensait que les Etats devraient peut-être être... euh comment dire... gagner, reprendre un peu plus, je sais pas si on peut le dire comme ça, reprendre un petit peu de souveraineté, d'emprise sur leurs politiques. Sinon, clairement, je suis pas vraiment confronté à de l'euroscepticisme.

### **Toi, tu avais participé à cette discussion ?**

Oui. Après, c'était pas trop un débat en fait. C'était plutôt le prof qui nous avait demandé : « oui, je serais curieux de savoir ce que vous pensez de l'UE aujourd'hui ». Mais c'était vraiment pas du tout un débat. Je n'aurais pas pu lui répondre.

### **Tu peux comprendre cette demande de souveraineté de ton camarade ou c'est quelque chose que tu as du mal à comprendre ?**

A vrai dire, je comprends pas trop. J'ai du mal à comprendre. Je pense que les parlementaires par exemple à Strasbourg, ils sont élus par tous les habitants de l'Union Européenne. Donc je pense qu'il y a une certaine représentativité, qui est portée par exemple de la France au niveau de l'Union Européenne. Je pense que s'il y a ces politiques, si ces politiques sont mises en place, il y a le souhait des gens de soutenir l'UE, en élisant des parlementaires favorables à la politique européenne.

**Donc pour toi, j'imagine que c'est important de voter aux élections européennes ?**

Oui, oui. Moi, je pense que c'est important. Je pense qu'il faut vraiment être acteur de cette Union Européenne.

**Dans ton entourage, on vote aux élections européennes ?**

Oui, voilà. On vote aux élections européennes dans mon entourage.

**Cette question sur la représentativité des élus existe également concernant les parlementaires français. Lors du mouvement des gilets jaunes, la représentativité des parlementaires a parfois été contestée. Qu'est-ce que tu penses de ça ?**

Encore une fois, je pense qu'encore une fois, s'ils ont été élus par le peuple, donc je pense qu'il y a une certaine représentativité des parlementaires. Je pense qu'après, il y a peut-être des gens qui se plaignent que les parlementaires sont pas assez représentatifs. Mais peut-être que ces gens votent pas aux élections ou s'abstiennent de voter. Donc je trouve pas très très cohérent de se plaindre de la représentativité mais de pas s'impliquer dans la vie politique du pays en votant, par exemple aux élections législatives.

**Tu ne comprends pourquoi des personnes s'abstiennent ?**

J'ai un peu de mal à comprendre l'abstentionnisme aux élections. Après, je peux comprendre que des personnes se sentent moins représentés actuellement. Mais ça reste quand même quelque chose que je ne comprends pas trop.

**Et toi, tu te sens représenté par le Parlement actuel ?**

Oui. Ouais, ouais, je me sens plutôt représenté par le Parlement actuel. Après, peut-être que j'aimerais que les thématiques environnementales soient peut-être plus portées ou soient plus mises en avant. Parce que je trouve concernant ça que la politique d'Emmanuel Macron est un peu faiblarde. Je pense que c'est vraiment un des enjeux crucial de ces années à venir. C'est plutôt la politique environnementale, ses annonces concernant le climat, je trouve plus que ça fait plus mesure d'affichage que réelle... Je trouve qu'il n'y a pas quelque chose qui est réellement mis en place. Peut-être qu'on ne le voit pas encore et qu'on le verra plus tard mais voilà.

**Si je comprends bien, tu aimerais qu'il y ait des politiques publiques qui prennent bien plus en charge le problème du dérèglement climatique ?**

Oui, je pense que c'est vraiment quelque chose qui doit être pris à bras le corps et c'est majeur. Ça devrait vraiment guider l'action d'un gouvernement aujourd'hui. Ça devrait être dans ses priorités.

**C'est la cause qui te tient le plus à cœur ?**

La cause qui me tient le plus à cœur, je dirais peut-être pas ça, mais je pense que c'est vraiment quelque chose qui va clairement changer nos vies dans les années à venir et si on ne veut pas que ça devienne un enfer, que ça devienne clairement

éprouvant à venir, il faut agir. Je pense que ça devrait... C'est vraiment quelque chose de crucial.

**Pour toi, qu'est-ce qu'il faudrait faire pour que le problème du dérèglement climatique soit davantage pris en compte par les politiques ?**

Je pense qu'il faudrait plus développer les réseaux de transport, par exemple en remettant en service les lignes de desserte fine du territoire, pour mailler la France d'un réseau de trains performant. Et aussi baisser le prix des billets des trains pour que ce soit accessible à tout le monde. Parce que je pense qu'aujourd'hui l'un des plus grands problèmes avec la SCNF, c'est que le train c'est quand même très cher et sur certains trajets, la voiture, elle est plus compétitive que le train. Et aussi, j'avais trouvé intéressant, je ne sais pas si c'est toujours en projet, le fait de supprimer ou... Je ne sais plus si c'est supprimer ou taxer les vols en avion entre Paris et la province lorsque le train est plus rapide que l'avion. Je trouvais que c'était une mesure qui était intéressante. Je pense que vraiment il faut favoriser l'usage des transports en commun quand les gens vont au travail ou dans les mobilités, lors des vacances. Je crois que c'est hier que j'ai vu par exemple... C'est assez effarant. Quelque chose comme 65 à 70% des Français vont au travail en voiture et seulement 16% en transports en commun et en mobilité douce. Je pense que c'est vraiment quelque chose où il faut donner un coup de boost pour vraiment développer les réseaux de transports en commun. Je pense qu'il faut aussi pas que ça se fasse aux dépens des gens qui vivent dans la campagne, qui ont vraiment un lien... ou pour qui la voiture, c'est vitale quoi. Il faut vraiment prendre en compte les différents points de vue, entre par exemple les urbains et les ruraux, pour vraiment mettre en place des politiques efficaces et que ça ne crée pas par exemple de conflits comme on a eu avec les Gilets Jaunes.

**Et pour toi, par quels moyens politiques on pourrait mettre en place tout ça ?**

Je pense qu'il faudrait déjà une volonté politique plus forte. Il faudrait vraiment que ce soit dans les objectifs les plus importants à atteindre. Et je pense que ça passe aussi par... Après, je le dis comme ça, mais je connais pas assez bien tout ce qui est budget et ce genre de choses pour pouvoir me prononcer. Il faut investir massivement par exemple dans la remise en service des lignes de desserte fine du territoire, il faut aussi moderniser les infrastructures existantes pour les rendre plus compétitives. Mais ne se traduisant pas non plus par une politique du tout TGV où on a privilégié les lignes à grande vitesse au détriment des lignes à desserte fine du territoire. Vraiment quelque chose pour doter la France d'un réseau de trains compétitif et fiable. Et aussi, quelque chose qui peut être intéressant à mettre en place, c'est de remettre en service les trains de nuits et mettre des tarifs intéressants pour que les gens puissent les utiliser. Parce que je pense que c'est quelque chose qui est vraiment intéressant pour voyager, par exemple lors des vacances, pour pas perdre de temps pendant la journée, pour faire un déplacement quand c'est une grande distance, par exemple un Paris-Berlin. Je pense que ça peut être intéressant de mettre en place des trains de nuit pour éviter une perte de temps en journée, pour faire un Paris-Berlin en avion ou en train.

**Tu disais que tu trouvais l'action de Macron un peu faiblarde sur le plan environnemental. Pour toi, pour qu'il y ait des politiques environnementales plus importantes, est-ce que ça passe par l'élection d'un autre parti, des mouvements sociaux ou autre chose ?**

Plus de politiques écologiques, je pense qu'il y a peut-être l'arrivée de ma génération en politique qui va peut-être pouvoir changer les choses. Les jeunes sont peut-être plus impliqués concernant ces thématiques-là. Mais je ne pense pas que le parti Europe Ecologie Les Verts actuellement... Si je devais voter, je suis pas sûr que je voterais pour le parti Europe Ecologie Les Verts ou ça dépendrait de la personne qui serait en tête de liste. Mais je pense qu'aujourd'hui, vraiment, la thématique de l'environnement, elle peut vraiment être portée par notre génération parce que c'est nous qui serons concernés et c'est nous qui devons être vraiment les acteurs de ce combat entre guillemets.

**Si je comprends bien, tu es intéressé par la thématique de l'environnement mais tu ne te sens pas vraiment proche d'un parti comme EELV ?**

Non. Non, non. J'aime pas trop Yannick Jadot. Je trouve que... Après, c'est la politique. C'est la politique... C'est vraiment je réagis à chaque chose que fait le gouvernement et je suis un peu démagogique. C'est on cherche la petite bête. C'est pas une opposition qui est constructive. C'est toujours dans la critique mais jamais capable pas de s'allier mais de travailler avec l'opposé pour pouvoir faire quelque chose de bien ensemble.

**Tu te sens plus proche d'autres partis ou d'autres personnalités ?**

Clairement, moi je me sens plus proche d'En Marche. Je trouve qu'aujourd'hui l'opposition en France, elle est assez lamentable. (*Il insiste sur le mot « lamentable ».*) C'est toujours... C'est un peu le y a qu'à faut qu'on. C'est toujours moi j'aurais fait mieux, moi si, moi ça. Dès qu'il y a un petit problème ou y a quelque chose, direct on les critique, c'est pas constructif. Je trouve ça assez lamentable.

**Et tu seras en âge de voter en 2022 ?**

Non. Non, non, justement, en 2022, je ne pourrai pas voter. C'est assez dommage mais je ne pourrai pas voter.

**Même aux législatives ?**

Non, même aux législatives, comme je suis né en octobre, je pourrai pas. Mais je pense que si je devais voter pour quelqu'un actuellement, je pense que je voterais pour Emmanuel Macron parce que je pense que c'est le seul parti qui est peut-être assez crédible entre guillemets pour diriger la France. Les autres, je les trouve tous lamentables. Particulièrement aussi Xavier Bertrand, qui est quand même une sacrée girouette, qui change un peu tout le temps de point de vue en fonction de l'opinion. Après, c'est le jeu de la politique bien sûr mais je trouve ça quand même assez dommage. Et c'est aussi peut-être quelque chose qui participe à la confiance qu'ont moins les Français dans les politiques.

**Tu penses donc que c'est la faute d'une opposition qui est un peu stérile ?**

Ouais, peut-être. Après, c'est peut-être juste une supposition mais je pense que... Je trouve que ça donne pas très envie. Ceux qui réagissent au moindre truc pour dire qu'ils auraient fait mieux ou je sais pas quoi, je pense que ça participe à cette détestation de la vie politique en France.

**Tu ne trouves pas forcément le débat politique à la hauteur en France ?**

Oui. Ouais, je trouve que c'est pas assez... Aujourd'hui, c'est la politique, c'est comme ça. C'est vraiment... C'est assez... On a en ligne de mire la prochaine échéance électorale et je trouve ça assez... Ouais, c'est lamentable. Je trouve ça assez nul alors que vraiment je pense s'il y avait un opposition qui était constructive, il pourrait y avoir plus de projets et de rassemblements entre la majorité et travailler avec les opposants. Mais je comprends que ça donne pas très envie avec un, comment il s'appelle, Alexis de la France Insoumise.

**Alexis Corbière ?**

Ouais, voilà. Alexis Corbière ou un Christian Jacob.

**Si je comprends bien, tu te sentirais plus proche d'écologistes qui souhaiteraient aller plus loin que Macron mais qui seraient dans une approche plus constructive et essaieraient de faire des choses avec En Marche ?**

Ouais, voilà. Ouais, je serais plutôt sur cette ligne-là.

**Et tu n'as pas trouvé de partis ou de personnalités qui allaient dans ce sens-là ?**

Non, pas particulièrement. Aujourd'hui, la personnalité politique avec laquelle j'ai le plus d'affinités, c'est En Marche et Emmanuel Macron quoi.

**Du coup, le clivage politique gauche-droite, c'est quelque chose qui te parle ou pas trop ?**

Non, pas trop. Surtout qu'aujourd'hui, la gauche et la droite sont particulièrement diminuées. On a pu le voir quand même aux dernières élections législatives et avec l'élection d'Emmanuel Macron. Aujourd'hui, non, je le ressens pas particulièrement ce clivage gauche-droite. Ce serait plutôt le clivage des extrêmes quoi. Ce serait plutôt entre l'extrême-gauche avec Mélenchon et l'extrême-droite avec Le Pen et au milieu, Macron.

**Pour toi, c'est ce clivage qui est pertinent ?**

Ouais, ouais, c'est vraiment le clivage qui est prégnant à travers la vie politique. Et on assiste un peu à la gauche et la droite modérées pour savoir à qui se rallier quoi.

**Dans ton entourage, on partage plutôt ton opinion sur Emmanuel Macron ?**

Oui, oui. J'ai des parents qui ont voté pour Emmanuel Macron en 2017 et qui avant avaient voté pour François Hollande en 2012.

**Ils ont également voté En Marche aux européennes ?**

Oui, oui, pour Nathalie Loiseau.



**Sinon, tu disais qu'on pourrait avoir plus de politiques publiques écologiques avec l'entrée de votre génération en politique. Toi, tu te vois t'engager en politique du coup ?**

A vrai dire, oui, parce que... Je dis ça comme ça mais ça peut évoluer. Je pense qu'aujourd'hui il y a besoin d'actions concrètes et je pense que c'est notre génération la plus concernée. D'ailleurs, on le voit avec par exemples les jeunes, les marches pour le climat, ce genre de choses. Et je pense que c'est aujourd'hui les jeunes qui sont les plus concernés par ça. Après, je pense qu'il y a bien sûr un écart entre ce qu'on se dit qu'on peut faire et quand après on arrive au pouvoir, je pense que c'est quand même plus compliqué d'agir comme on l'aurait voulu. Il y a quand même une multitude d'acteurs à prendre en compte, les impacts quand même que peut avoir une politique plutôt écologique, comment on peut remédier à ces impacts ou ce genre de choses.

**Tu évoques les marches pour le climat. Tu y as participé ?**

Non, moi je n'y ai pas participé parce que je préfère plutôt rester en cours. Mais je pense que c'est une bonne idée. Ça permet de montrer un peu aux hommes politiques à quel point les jeunes, ils sont mobilisés. On peut pas dire qu'ils lâcheront pas mais qu'ils sont préoccupés par cette question-là. Et ça les encourage peut-être plus à prendre en compte la thématique climatique dans leurs politiques.

**Et tu te verrais participer à des marches pour le climat organisées en dehors des cours ? Un samedi, par exemple ?**

Oui, ouais, pourquoi pas. Oui, oui. Ouais, je pense que c'est intéressant de se mobiliser pour ce genre de questions.

**Pour toi, les mobilisations, quand c'est sur des thématiques importantes, ça peut être un bon moyen de changer les choses ?**

*(Il prend un ton assez détaché.)* Ouais. Ouais.

**Il y a d'autres manifestations que tu as trouvé intéressantes ou auxquelles tu as peut-être déjà participé ?**

Manifestations, euh à vrai dire, non, il n'y a pas vraiment de manifestations qui me viennent à l'idée. C'est sûr que c'est compliqué les manifestations. Non, j'ai pas d'exemples précis.

**Par exemple, tu avais pensé quoi Black Lives Matter ?**

Black Lives Matter, j'ai trouvé que c'était quelque chose de bien. Ça permettait de montrer que la communauté afro-américaine aux Etats-Unis, elle est particulièrement discriminée. Mais après, je pense que j'étais moins favorable par exemple aux violences ou aux dégradations qu'il y a pu y avoir en marges de ces manifestations. Je trouve ça dommage. Ça discrédite un peu le message que veulent faire passer les manifestations.

**Tu parles des manifestations qui se sont déroulés où ?**

Aux Etats-Unis.

### **Et sur les manifestations qui se sont déroulées en France...**

En France, celles qui avaient eu lieu à Clichy, là ? Moi, j'y suis plutôt également favorable. Mais je trouve que par exemple, sur Twitter, j'ai pu voir des messages assez, je vais pas dire immondes, mais que j'ai pas trop aimées, avec des mots sur les blancs ou ce genre de choses qui étaient pas très appropriés j'ai trouvé. (*Silence.*) J'ai trouvé surtout que de se réunir, ça c'est pour les Etats-Unis et la France, que de se réunir à Clichy à 20 000 comme ils l'avaient fait, c'était quand même pas très intelligent en vue du contexte sanitaire dans lequel on était et on est toujours. J'ai trouvé que c'était pas très très malin.

### **Tu trouvais que ce n'était pas très responsable par rapport à la crise sanitaire ?**

Ouais. Après, je pense qu'il y a des gens qui sont tellement victimes des violences policières dans les cités ou ce genre de choses, cette manifestation, ça a été un peu un exutoire, un moment pour montrer vraiment la souffrance qu'ils ressentaient quand ils étaient par exemple contrôlés par la police ou ce genre de choses.

### **A propos de ce sujet, tu as pensé quoi de la position du gouvernement ?**

Par exemple, j'ai particulièrement bien aimé le fait qu'Emmanuel Macron est dit qu'aucune statue, par exemple celle de Colbert ou même à l'Assemblée Nationale, qu'aucune statue ne serait retirée ou qu'aucun monument ne serait détruit. Je pense qu'en fait si on détruit ce genre de monument, par exemple la statue de Colbert, ou je sais plus, c'était à Bristol où ils avaient trainé une statue qu'ils avaient jeté dans la rivière. J'ai bien aimé le fait qu'Emmanuel Macron rappelle qu'il n'y aucune statue qui serait détruite parce que je pense que si on détruit les traces du passé, on va oublier le pass, et ça fera que dans le futur, on reproduira les erreurs qui se sont passées il y a plusieurs centaines d'années. Et je trouve qu'il faut vraiment se rappeler le passé pour pas commettre les mêmes erreurs dans le futur. Vraiment, j'ai apprécié le fait qu'Emmanuel Macron rappelle qu'aucune statue ne serait détruite ou retirée.

### **Et tu as avais suivi les débats sur la loi sur la sécurité globale ?**

Oui, mais de loin. Et clairement, je n'ai pas trop d'avis sur ce sujet. J'ai pas trop d'avis pour être franc. Je pense que je ne m'y suis pas assez intéressé pour me construire un avis sur ce sujet-là.

### **Ce n'est pas un sujet qui t'a intéressé ?**

Non, non, c'est clair.

### **Il y a d'autres thèmes qui t'ont intéressé dans l'actualité ?**

Dans l'actualité, j'ai trouvé ça intéressant... J'ai trouvé très intéressant l'élection de Joe Biden, le comportement de Donald Trump après l'élection et comment ça a évolué jusqu'au moment où il y a eu l'invasion du Capitole. J'ai été particulièrement intéressé par la politique américaine et j'ai hâte de voir comment Joe Biden va agir dans les quatre prochaines années sur les Etats-Unis dans le monde, la politique

qu'il va mettre en place aux Etats-Unis, notamment concernant le Green New Deal, et je trouve que c'est intéressant ça. Ça m'a bien intéressé.

**Toi, sur le climat ou sur d'autres questions, tu te disais prêt à aller manifester. Est-ce qu'il y a d'autres formes d'actions qui t'intéressent comme les pétitions ou le boycott ?**

Je pense qu'il y a des actions qui sont assez simples à mettre en place à notre niveau. Ça commence déjà par exemple par le fait de ne pas consommer des produits avec de l'huile de palme. Je trouve qu'il y a plein d'actions qui sont vraiment petites, mais qui vraiment au quotidien sont intéressantes à mettre en place et qui sont simples à pratiquer, et qui peuvent vraiment avoir un impact important si tout le monde s'y met quoi. Par exemple, arrêter de consommer du Nutella ou des produits avec de l'huile de palme quoi.

**Justement, pour toi, comment peut-on favoriser ces gestes individuels pour que ce soit quelque chose pratiqué de manière massive ?**

Je pense qu'il faut sensibiliser les gens même si c'est quand même vraiment beaucoup fait. Par exemple, tout ce qui est recyclage, ce genre de choses. On sait très bien que l'huile de palme, c'est nocif pour la forêt en Indonésie. Je pense qu'il faut peut-être plus de sensibilisation dans les écoles quand les enfants sont jeunes, ce genre de choses quoi.

**Sinon, est-ce que tu es membre d'une association ?**

Non. Non, je ne suis pas membre particulièrement d'une association. Je pense que j'ai en tout cas un impact concret à mon échelle, à travers un peu déjà mes parents, mais c'est le fait de ne pas acheter des vêtements en permanence, c'est le fait de pouvoir privilégier le bio, le local, le vrac, ce genre de choses.

**Toi, ton engagement, il passe plutôt par ces petits gestes ?**

Ouais, voilà, exactement. Vraiment, dans ma famille, la voiture, si on la prend déjà une fois par mois, c'est le bout du monde. On utilise vraiment les transports en commun, et tout ce qui est vélo, et à pied.

**Et s'engager dans des actions humanitaires, ça te tenterait ou pas ?**

Bah c'est quelque chose qui me tenterait. Par exemple, j'ai voulu m'engager à la protection civile au début d'année-là. Mais avec le covid-19, ça a été un peu compliqué. Pour l'instant, c'est un peu en stand-by. Ça m'aurait intéressé, c'est un peu dommage. Mais sinon, aujourd'hui, j'ai participé à une session du Parlement européen des jeunes. Aujourd'hui, c'était assez intéressant, même très intéressant. Pourquoi pas reparticiper à nouveau à ce genre de journées, qui font le lien avec l'Europe encore une fois.

**Du coup, tu as découvert ça comment le Parlement européen des jeunes ?**

Le Parlement européen des jeunes, ma prof d'histoire m'en a parlé. C'est ça qui m'a permis de le connaître.

**C'était aujourd'hui la première session ?**

Ouais, c'était aujourd'hui. Je pense qu'on fera ça les prochaines fois. Mais comme le contexte... C'était quand même déjà sympa de faire une journée du Parlement européen des jeunes en présentiel vu le contexte. On verra comment ça évolue pour peut-être refaire ça.

### **Vous étiez combien ?**

Je pense qu'on était 25. C'était pas mal. Ça fait du monde. En tout cas, ça montre que les jeunes s'intéressent à l'Europe.

### **C'était 25 personnes de ton lycée ?**

Oui, c'était 25... Il y en avait juste quelques personnes qui n'étaient pas de Sainte-Ursule. Mais sinon, c'étaient majoritairement des personnes de mon lycée, des secondes, des premières et des terminales.

### **Et ça s'est passé comment ?**

En fait, on a été divisés en trois groupes, un groupe de 7, un groupe de 9 et un groupe de 8 je crois. Et on a travaillé sur trois thématiques différentes. Il y avait le harcèlement, la culture, comment diffusait la culture européenne et les fake news. Et donc moi j'étais dans le groupe harcèlement. Et on a réfléchi à des mesures concrètes à mettre en place. On a imaginé un plan, le plan PPS. C'était prévenir, protéger, sanctionner. Protéger, Prévenir. C'était vraiment intéressant de pouvoir parler et de pouvoir un peu imaginer des politiques à notre niveau.

### **Et ça pourrait t'intéresser de devenir plus tard par exemple parlementaire européen ?**

Parlementaire européen, ouais pourquoi pas, ça pourrait être quelque chose d'intéressant. Après, j'aimerais beaucoup effectivement faire un stage pour pouvoir connaître cet environnement que je ne connais pas du tout. On se dit souvent oui j'aimerais bien ça, j'aimerais bien ça. On ne connaît pas, donc c'est un peu compliqué de vraiment être sûr de son choix. C'est pour ça que le stage que j'ai fait en juin dernier à Rennes, à la CRPM, c'est une super opportunité de connaître une boîte, un milieu en lien avec les institutions européennes.

### **Tu avais découvert ça comment ?**

Il y a ma mère qui a postulé il y a 20 ans, donc elle m'en a parlé et j'ai envoyé une lettre de motivation.

### **Et tu te verrais t'engager prochainement dans un mouvement politique, dans un mouvement de jeunes avec Macron ?**

Ouais, ouais. Je compte... Comme aujourd'hui, c'est un peu la personne la plus crédible pour moi pour représenter la France. Ouais, je pense que oui, je pourrais pourquoi pas, je sais pas encore, je pourrais effectivement m'engager avec Emmanuel Macron. Peut-être à travers mon engagement, peut-être porter au sein de LREM plus une politique écologique plus présente quoi. Je pense qu'il y a bien sûr un fossé entre ce qu'on veut et ce qu'on peut vraiment. Je pense que ça peut être quand même intéressant de s'engager pour pouvoir peut-être avoir un impact

et se dire j'ai participé, j'ai un impact concret, et à mon échelle je peux avoir un impact.

**Concernant Macron, tu dirais plutôt que ce sont les politiques publiques qu'il a menées que tu trouves pertinentes ou sa manière de gouverner qui te plaît ?**

J'apprécie sa manière de gouverner. Je pense lui, par exemple, il serait plus en faveur... Je pense que s'il y avait une opposition constructive, il serait d'accord et il voudrait bien y aller avec cette opposition pour mettre des politiques en place. J'apprécie sa manière de gouverner et j'aime bien aussi la personne. Après, il y a des choses que j'aime moins, comme quand il avait sorti sur la 5G le coup des Amish. C'est un peu... Je trouve que c'est assez ridicule et assez minable.

**Tu trouvais les arguments de ceux qui voulaient un moratoire sur la 5G pertinents ?**

Oui. Ouais, je trouve que c'est intéressant de pouvoir, à l'échelle des départements et des villes, consulter les citoyens pour qu'ils puissent émettre leur avis et que ce ne soit pas une décision unilatérale qui soit appliquée comme ça à toute la France. C'est quand même un bouleversement qui est assez important la 5G. Les citoyens ont un droit de regard sur cette question. Le coup des Amish, c'est juste du mépris et c'est dommage.

**Et du coup, tu avais pensé quoi de la convention citoyenne pour le climat ?**

Justement, ça, j'avais trouvé que c'était intéressant de pouvoir mêler des gens d'horizons complètement différents, d'âges complètement différents et de pouvoir les réunir. Les 50 propositions, je les trouvais vraiment très intéressantes. Et je trouve que c'est dommage qu'Emmanuel Macron ne soit pas passé à l'acte et qu'on n'entende plus beaucoup parler alors que c'était vraiment des propositions très intéressantes.

**Tu parlais tout à l'heure de ton engagement au Parlement européen des jeunes. Est-ce que tu es également délégué ou tu participes aux instances de ton lycée ?**

Ouais, je suis délégué effectivement. Avec Sainte-Ursule, on a un projet, qui s'appelle le projet Jules Verne, dont on nous a parlé en début d'année. Pour l'instant, c'est un peu resté en stand-by à cause du coronavirus. C'était un projet d'établissement dans différents domaines pour animer la vie du lycée. Ce qu'est dommage, c'est que pour l'instant, c'est un peu resté en stand-by. On va voir... On verra bien.

**Qu'est-ce qui t'a motivé à devenir délégué ?**

Ce qui m'a motivé, c'est que je trouvais ça intéressant de pouvoir représenter la classe, de pouvoir un peu porter aux professeurs ou à la direction les ressentis de la classe, des élèves sur ce qu'ils vivent au quotidien. De pouvoir porter, comment dire privilégier entre guillemets leurs intérêts et parler de ce qu'ils vivent au quotidien aux professeurs.

**Et as l'impression de pouvoir mener cette mission à bien ?**

A bien, je ne sais pas parce qu'après, c'est vraiment... Si, on dit les choses. Mais après, c'est assez compliqué qu'elles soient suivies d'actions quoi. Après, là, on n'a pas eu trop l'occasion. Ça va, cette année, ça va, je suis dans une classe où il n'y a pas trop de problèmes. Donc entre guillemets on n'a pas trop de choses extrêmement urgentes à rapporter. Mais j'aime bien l'idée de pouvoir représenter mes camarades et en cas de problème de pouvoir porter leur intérêt au-dessus.

**Concernant les réformes qui te concernent directement, qu'est-ce que tu penses de la réforme du bac ?**

La réforme du baccalauréat, en tout cas, j'ai trouvé ça vraiment... Après, je vais parler mais je ne sais pas ce qu'il y avait avant, donc ça va être un peu déplacé. Je trouve vraiment que les spécialités, ça nous donne l'opportunité de combiner ce qu'on aime et de pouvoir vraiment avoir une multitude de choix. Je connais des gens qui ont combiné les spécialités physique-chimie et maths avec la spécialité humanité, littérature et philosophie. Donc ça permet vraiment de combiner toutes les matières où on est vraiment bon. Et ça je trouve ça... Les ES, il y avait certes de l'éco, mais il y avait aussi des maths. Donc pour quelqu'un qui aime bien l'éco mais qui a vraiment beaucoup de difficultés en mathématiques, c'était peut-être un peu trop risqué de prendre ES. Alors que là les mathématiques comme elles sont plus optionnelles, ça permet de prendre comme soi SES et d'autres spécialités à côté. Je trouve ça intéressant.

**Toi, tu as trouvé ça bien de pouvoir ne pas prendre la spécialité maths ?**

Ouais, parce que j'ai du mal avec les maths.

**Il y a eu des blocus concernant la réforme du bac à Sainte-Ursule ?**

A Emile Loubet, il y en a eu pas mal je sais. Sinon, à Sainte-Ursule, il n'y a eu aucun mouvement de contestation. Il n'y a pas eu de blocages pour les E3C l'année dernière par exemple.

**Et toi tu pensais quoi des E3C ?**

A vrai dire, moi je n'ai pas trop compris la polémique. Je ne me suis pas trop intéressé au sujet. Je ne pourrais pas trop m'exprimer sur ça. Non, je ne pourrais pas trop dire.

**Globalement, tu as donc plutôt un avis positif sur la réforme du bac ?**

Ah ouais, ouais. Pour moi, c'est que du positif. Je suis très content.

**Et sur la gestion de la crise sanitaire par le ministre de l'Éducation Nationale, tu as un avis dessus ?**

Non, pas particulièrement. Après, je pense qu'ils ont été quand même pas mal pris de cours en mars. Ça a été quand même assez brutal. Ils ont dû mettre pas mal de choses en place sur les cours à distance. Je comprends que ça a été assez compliqué au début. Sinon, sur le fait qu'il soit vraiment attaché à qu'on puisse aller en cours, je trouve que c'est vraiment bien. Les cours à distance, certes ça va, mais c'est quand même autre chose que d'être en présentiel avec le prof.

**Du coup, toi tu avais vécu comment ces cours à distance ?**

Moi, je l'avais très bien vécu, pas de problèmes. Mais c'est quand même mieux et je préfère quand même être en présentiel, en physique avec le prof. C'est quand même plus sympa. Mais vraiment le confinement, je n'ai pas été inquiet, stressé ou angoissé, ou ce genre de choses. Je l'ai vraiment très bien vécu.

**Que ce soit au niveau de la scolarité ou au niveau du confinement en tant que tel, ça s'est bien passé ?**

Ouais, vraiment, j'ai pas eu de problèmes.

**Sinon, il y a d'autres événements qui t'ont marqué en 2020 ?**

Peut-être l'élection de Joe Biden parce que j'étais content que Donald Trump parte et qu'il y ait quelqu'un d'autre à sa place. Et sinon, non pas particulièrement. C'est vrai que le corona a pris une place énorme dans nos vies. Et voilà.

**Sinon hormis la cause environnementale, il y a d'autres causes qui te tiennent à cœur ?**

Moi je suis particulièrement attaché au système un peu l'Etat Providence en France. Je pense que c'est quand même quelque chose de très important. La Sécurité Sociale, quand on compare avec les Etats-Unis, il y a des gens qui ont été hospitalisés qui sont ressortis avec des dettes pendant je ne sais combien d'années parce qu'il a fallu qu'ils aillent à l'hôpital. Je trouve la Sécurité Sociale, c'est quelque chose d'extrêmement important en France. Pour d'autres mesures qui me tiendraient particulièrement à cœur, je n'ai pas trop d'idées, non.

**Pour toi, la sécurité sociale, c'est quelque chose qui fonctionne bien en France ?**

Ouais, je pense que c'est quelque chose qui fonctionne bien en France. Je pense que c'est quelque chose qui est essentiel. Ça ne doit pas être sacrifié.

**Il y a des discriminations et des inégalités qui te révoltent ou est-ce qu'en France elles sont plutôt bien réduites avec le système de l'Etat Providence ?**

Oui, je pense qu'en France, l'Etat met quand même en place des mesures très importantes pour aider les plus précaires et je trouve que c'est vraiment quelque chose d'essentiel. Cette part de redistribution, c'est quelque chose d'essentiel, qui doit être en aucun cas sacrifié.

**Il n'y a pas forcément d'inégalités qui te révoltent particulièrement ?**

Non, je n'ai pas particulièrement d'idées.

**Tu trouves que la France n'est pas forcément un pays inégalitaire ?**

Après, je ne suis pas forcément au fait de ce genre de problématiques. Non, pas particulièrement.

**Dans certains débats, certains souhaitent remettre en cause la protection sociale car pour eux les dépenses publiques de l'Etat sont trop élevées et il faut réduire la dette. Tu en penses quoi toi ?**

Si la protection sociale, elle est sacrifiée, justement ces inégalités ne vont faire qu'augmenter. C'est pour ça que c'est vraiment quelque chose de très important et qui est vital, pour éviter que certaines personnes sombrent profondément dans la précarité.

**Pour finir, quelles sont tes attentes pour 2021 ?**

Mes attentes pour 2021, peut-être qu'on en finisse un peu avec le covid. Ça commence à faire long. On verra bien. Et sinon, à vrai dire, j'ai pas d'attente particulière. On verra comment la situation évoluera.

**Est-ce qu'il y a des sujets qu'on n'aurait pas évoqués au cours de l'entretien que tu souhaiterais évoquer ?**

Des sujets, non, pas particulièrement. C'est quand même un joli tour de ce que je lis, de comment je m'informe, des cours, de ce genre de choses. *(Je l'entends sourire.)*

**Merci beaucoup à toi. Tu as pensé quoi de cette enquête ?**

J'ai trouvé ça intéressant. Ça permet de se dire j'ai un impact concret. Je trouve ça intéressant de voir comment vous procéder avec le tableau qu'on a fait et après l'entretien. Je voulais savoir juste si c'était possible d'avoir le résultat, le compte-rendu.

**Oui, bien sûr. Soit, je ferais une restitution en cours avec Madame Guyader, soit je vous ferais un petit récapitulatif par mail.**

Parce que vous faites quoi à Dauphine ?

**Je suis étudiant en master 2 de recherche en sociologie politique.**

Ok. Et vous savez ce que vous aimeriez faire après ?

**J'aimerais bien devenir enseignant-chercheur.**

Ok. En tout cas merci beaucoup pour cette possibilité. C'était vraiment intéressant.

**Merci à toi. Bonne soirée et bon week-end.**



## ***Feuille distribuée aux élèves de première des lycées Loubet et Saint-Ursule pour les aider à réaliser un carnet de terrain***

### **Comment tenir un carnet de terrain ?**

En sociologie, il est important de connaître les caractéristiques sociales des individus qui participent à une enquête. C'est pourquoi je vous invite à faire par écrit ou par message audio un petit travail d'objectivation sur vous et votre position dans la société avant de commencer le carnet de terrain.

- Quel est votre âge ?
- Quelle est votre identité de genre ? (le sexe ou l'identité à laquelle vous vous identifiez)
- Quelle est votre nationalité et celle du ou des adultes avec qui vous vivez ?
- Dans quel pays êtes-vous né.e et sont nés le ou les adultes avec qui vous vivez ?
- Dans quelle ville et dans quel quartier habitez-vous ?
- Dans quel type de logement vivez-vous et avec qui ?
- Quelles professions exercent le ou les adultes qui vivent avec vous ? (essayez d'être le plus précis possible en indiquant si possible la profession exercée, le secteur d'activité, la taille de l'entreprise, la position hiérarchique, la qualification, si la personne est salariée ou indépendante et si elle travaille dans le public ou le privé)
- Quels sont les diplômes que possèdent le ou les adultes qui vivent avec vous ?
- Quelles sont vos autres spécialités au lycée (et vos options) ?
- Pourquoi avez choisi de faire la spécialité SES ?
- Qu'est-ce que la politique pour vous ?
- Est-ce que la politique est quelque chose qui vous intéresse ?

L'objectif est de noter pendant 15 jours un maximum d'interactions concernant les sujets évoqués ci-dessous en gras. Certaines peuvent être décrites rapidement. Mais il est préférable, notamment pour les moments qui vous ont le plus marqués, de faire la description la plus détaillée possible.

Vous pouvez les noter à l'écrit dans un document de traitement de texte (Word, OpenOffice, Google Doc...) ou faire un enregistrement audio si vous êtes plus à l'aise à l'oral. Vous pouvez également y ajouter des photos et des vidéos qui vous paraissent pertinentes.

- **Des discussions autour des cours de SES en dehors de la classe**  
exemples : enthousiasme ou critique à propos du cours, débat sur un sujet évoqué en classe...
- **Des discussions ou des informations vues et/ou entendues dans un média**  
→ **au sujet de problèmes sociaux**  
exemples : la crise sanitaire, le réchauffement climatique, la pauvreté, le mal-logement, l'école, le travail, la sécurité, les inégalités hommes/femmes, le racisme, l'immigration, etc.

- **Des discussions ou des informations vues et/ou entendues dans un média**  
 → **au sujet d'enjeux économiques**  
 exemples : le chômage, la crise économique, les impôts, la hausse des prix, le pouvoir d'achat, la croissance économique, la mondialisation, la dette publique, etc.
  - **Des discussions ou des informations vues et/ou entendues dans un média**  
 → **au sujet de la politique ou des politiques**  
 exemples : le Président, le gouvernement, des partis politiques, des élections, des mesures sur le confinement, des politiques publiques, des lois, des scandales politiques, des mouvements sociaux (Gilets Jaunes, Metoo, grèves pour le climat...), etc.
  - **Des sentiments d'injustice (soulevés par des individus ou ressentis personnellement)**  
 exemples : des discriminations pour accéder à un bien, un service ou une activité ; des insultes liées à l'âge, au sexe, à l'identité de genre, à l'orientation sexuelle, à l'origine sociale ou ethnique, à leur lieu de résidence, à la couleur de peau, à la religion, au handicap, etc.
  - **Des conflits ou des disputes**  
 Exemples : des disputes autour de la répartition des tâches domestiques, autour de l'utilisation des écrans, au sujet des tenues vestimentaires, à propos du travail scolaire, de l'attitude en classe, des notes et de l'orientation, sur des histoires d'amour ou d'amitié, sur des comportements jugés « immoraux » ou « dangereux », etc.
- Quel était le contenu de la discussion ou de l'information ?
  - Quand s'est produite cette interaction ?
  - Combien de temps a-t-elle duré ?
  - Dans quel contexte s'est produite cette interaction ?  
(chez toi, à l'école, à la télévision, sur les réseaux sociaux...)
  - Qui a participé à la discussion ?
  - As-tu participé à la discussion ? A quels moments as-tu parlé ?
  - Quelle était l'atmosphère de la discussion ? (sérieuse, heureuse, tendue, triste...)
  - Comment as-tu vécu cette interaction ? Qu'as-tu ressenti ?
  - Cette discussion a-t-elle donné lieu à une décision ou une action ?

### **Faire des phrases simples sans romancer le récit**

Le but n'est pas d'écrire un roman et de mobiliser vos qualités littéraires. Faites simplement des phrases simples dans lesquelles vous racontez ce que vous avez observé et entendu. Vous pouvez également faire part de votre ressenti du moment. Vous êtes libre d'utiliser des expressions du langage familier. Parlez avec vos mots et ceux des personnes avec qui vous avez échangé.

### **Quand prendre des notes écrites ou vocales ?**

Il est conseillé de prendre des notes le plus rapidement possible (juste après l'interaction dans l'idéal) car vous perdrez beaucoup de détails et d'informations avec le temps. L'objectif est de décrire le plus précisément possible l'interaction et non d'analyser la situation quelques jours plus tard avec de vagues souvenirs.

**Que vont devenir ces carnets de terrain ?**

Ces carnets de terrain ne seront divulgués à personne d'autre que l'enquêteur, pas même à votre professeur de SES. Vos témoignages pourront être mobilisés au cours d'un entretien avec l'enquêteur mais seront ensuite anonymisés. Il n'y aura aucune information dans l'enquête finale pouvant vous identifier. Vos prénoms seront modifiés.

## ***Feuille distribuée aux élèves de première du lycée Montaigne pour les aider à réaliser un entretien en binôme***

### **Mener un entretien en science politique**

**Ta mission :** réaliser un entretien enregistré de 30 minutes à une heure avec l'un.e de tes camarades de classe et rédiger un petit compte-rendu.

**L'objectif de cette mini-enquête :** comprendre l'impact de la vie au lycée (les cours comme les SES, l'EMC, l'histoire-géo, la vie démocratique au lycée, certains projets scolaires, etc.) contribue à la socialisation politique des lycéennes et des lycéens.

#### **Quelques conseils :**

- Il ne faut pas poser des questions trop fermées. L'objectif est de permettre à ton camarade de développer sa réponse.
- Il faut éviter de donner son avis et d'orienter les questions. L'objectif est de permettre à ton camarade de s'exprimer librement.
- Il vaut mieux privilégier les « comment » au « pourquoi ». Les « comment » inviteront ton camarade à développer sa réponse alors que les « pourquoi » auront tendance à le/la mettre dans une posture défensive.
- Il faut relancer ton camarade, lui demander des précisions sur ce qu'il vient de dire pour que son propos ne soit pas trop général et trop abstrait. Il est important de l'inviter à évoquer des moments précis, des anecdotes.

#### **Grille d'entretien – liste des sujets intéressants à évoquer au cours de l'entretien :**

##### **❖ *Son rapport à la politique en début d'année :***

- Son intérêt pour la politique
- Son intérêt pour des causes (l'écologie, le pouvoir d'achat, l'immigration, la sécurité, le féminisme...)
- Ses sentiments vis-à-vis de la politique (l'ennui, la colère, la déception, la passion...)
- Sa connaissance de la vie politique (les candidats, les partis, les sujets traités...)
- Sa capacité à se positionner sur le clivage gauche/droite
- Son sentiment de légitimité à parler de politique
- Le suivi de l'actualité, les médias consommés
- Son attitude face au vote (l'utilité, s'il ou elle envisage de voter aux élections plus tard)
- Ses engagements (politiques, associatifs, sur les réseaux sociaux...)

##### **❖ *Le rapport à la politique de son entourage :***

- La fréquence de discussions politiques avec sa famille et ses amis
- La situation professionnelle et les études réalisées par les membres de sa famille
- Le rapport à la politique de sa famille (l'intérêt, les sentiments, la connaissance, le suivi de l'actualité)

- Les valeurs jugées les plus importantes dans sa famille
- La participation aux élections dans sa famille
- Les engagements des membres de sa famille

❖ ***L'impact de la vie au lycée sur son rapport à la politique :***

- Son ressenti sur ses différents cours (l'atmosphère, la charge de travail, l'intérêt, les difficultés...)
- Certains cours renforcent-ils son intérêt pour la politique ou au contraire participent-ils à l'en éloigner ?
- Certains cours renforcent-ils sa capacité à parler de politique ou au contraire contribuent à le délégitimer (exemple des mauvaises notes, des remarques négatives de professeurs...)?
- Certains cours ont-ils modifié sa perception de la société, de l'économie ou de la politique ? Ont-ils modifié certaines de ses opinions ?
- Certains cours lui permettent-ils de mieux comprendre et suivre l'actualité ?
- Son ressenti sur la vie démocratique au lycée (les délégués de classe, le conseil de vie lycéenne...)
- Son ressenti sur certains projets scolaires auxquels il/elle a participé

## 4<sup>ème</sup> de couverture

5 Mots clés :

socialisation ; politique ; SES ; lycéens ; première

Résumé en Français (10 lignes) :

Les sciences économiques et sociales (SES) font partie des disciplines scolaires affichant ouvertement des finalités sociales et politiques puisqu'elles sont censées participer à la formation citoyenne des élèves. Ce mémoire traite donc du rôle joué par les SES sur la socialisation politique des élèves de première, à partir de carnets de terrain, d'entretiens et d'une participation observante en tant qu'enseignant. Il aborde tour à tour le rôle de chaque discipline (l'économie, la sociologie et la science politique) sur les représentations et les attitudes des lycéennes et des lycéens dans le domaine politique.